

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO

FACULTAD DE LENGUAS



**Proyectos colaborativos mediante pedagogías de la  
comunidad para la enseñanza del inglés como lengua  
extranjera en una primaria semirural**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
**MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA APLICADA**

PRESENTA:

**RUBÍ ESMERALDA RAMÍREZ MENDOZA**

DIRECTOR DE TESIS: Dr. en L. Pauline M. D. Moore

CODIRECTOR: Dr. en L. Hugo Abelardo Andrade Mayer

TUTOR ADJUNTO: Dr. Edgar Emmanuell García Ponce

TOLUCA, MEXICO

2025

## Resumen

Esta investigación analiza la implementación y resultados de dos secuencias didácticas basadas en proyectos colaborativos, que integran el post-método y las pedagogías de la comunidad para fortalecer el aprendizaje del inglés en estudiantes de una escuela primaria semirural. Parte de la necesidad de un ambiente pedagógico en la materia de lengua inglesa que logre conectar la realidad de los alumnos con los contenidos educativos, además, de promover el desarrollo de sus competencias lingüísticas. Se buscó responder si el contextualizar la práctica educativa, empoderando a alumnos y docente, así como trabajar de manera colaborativa ayuda a un aprendizaje significativo.

Es una investigación mixta, bajo el diseño de investigación-acción. Se utilizaron cuestionarios, observaciones de clase, rubricas y producciones de los estudiantes. Los resultados muestran que la implementación de las secuencias didácticas favorece el compromiso en el aprendizaje de la lengua inglesa además de ayudar en la autonomía, la colaboración y pensamiento crítico de los alumnos. También, se muestra un crecimiento profesional de la docente investigadora. Lo que da apertura a la descolonización de la enseñanza de la lengua inglesa en contextos específicos.

Palabras clave

Pedagogías de la comunidad, Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), Post-método, Descolonización de la enseñanza de lenguas

## DEDICATORIA

A mis queridos padres. Este logro es un testimonio de su inmenso amor y dedicación. Cada sacrificio que han hecho, cada día de trabajo duro y cada decisión que tomaron en mi nombre son el fundamento de mi éxito. Me llena de orgullo honrarlos de esta manera. Gracias por siempre alentarme a ser la mejor versión de mí. Los amo profundamente.

Para mi querido hermano. Este logro también es tuyo. Tu compañía, complicidad y apoyo han sido el mejor salvavidas en los tiempos difíciles.

A Dios, por guiarme, darme fuerza y sabiduría a lo largo de este camino.

Con cariño y admiración hacia Pauline. This thesis is a testament to your guidance, patience, dedication, and kindness. Thank you for believing in me.

## AGRADECIMIENTOS

Con mucho cariño y reconocimiento, extiendo mi más sincera gratitud a mi directora de tesis, la Dra. Pauline Moore. Su dedicación, su guía y su apoyo han sido pilares fundamentales en la dirección y enriquecimiento de esta investigación. No puedo expresar con palabras cuánto valoro su acompañamiento a lo largo de este viaje académico. Ha sido un honor aprender con usted.

Expreso también mi agradecimiento a mi codirector, el Dr. Hugo Andrade, y a mi tutor, el Dr. Emmanuell Ponce, cuyas enseñanzas y observaciones han sido elementales para la consolidación de este trabajo. Su confianza en mis capacidades y su apoyo han dejado una huella en mi desarrollo académico y profesional.

Mi gratitud se extiende a la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México, donde encontré una tercera casa. Esta institución me ayudó a seguir creciendo, formándome profesionalmente. Me brindó la oportunidad de estudiar fuera del país y me permitió conocer docentes y amistades extraordinarias.

Finalmente, deseo agradecer a cada una de las personas que participaron en este estudio. A los brillantes niños de sexto grado, a las madres y padres de familia, así como a su maestra titular y a la directora de la escuela primaria. Su generosidad, conocimientos y experiencias hicieron posible esta investigación.

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	8
CAPITULO 1 .....	10
Enseñanza del inglés.....	10
1.1 Contexto histórico .....	10
1.1.1 Desarrollo de métodos de enseñanza de lenguas .....	11
1.1.2 Críticas a los métodos de enseñanza.....	12
1.2 Post-método en la enseñanza del inglés .....	15
1.2.1 Principios fundamentales del post-método.....	16
1.2.2 Aplicaciones del post-método.....	20
1.2.3 Críticas al post-método.....	21
CAPÍTULO 2.....	24
Prácticas decoloniales en la pedagogía del inglés.....	24
2.1 Prácticas coloniales en la enseñanza de la lengua inglesa .....	24
2.2 Descolonización pedagógica del inglés.....	32
2.2.1 Pedagogías de la Comunidad .....	33
2.2.2 Relevancia de las pedagogías de la comunidad en la enseñanza del inglés.....	36
2.3 Aprendizaje Basado en Proyectos .....	39
2.3.1 Principios y características de Aprendizaje Basado en Proyectos .....	40
2.3.2 Implementación de Aprendizaje Basado en Proyectos en la enseñanza del inglés	42
CAPÍTULO 3.....	45
Marco metodológico .....	45
3.1 Planteamiento del problema.....	45
3.1.1 Tipo de investigación.....	46

3.1.2	Fases de la investigación.....	47
3.1.3	Objetivos.....	49
3.1.4	Preguntas de investigación.....	50
3.2	Contexto de la investigación .....	50
3.2.1	Contexto escolar.....	50
3.2.2	Participantes.....	54
3.3	Instrumentos.....	54
3.3.1	Instrumentos para evaluar el avance de los estudiantes en cuanto a lengua inglesa.....	55
3.3.2	Instrumentos para evaluar el avance de la investigadora en la técnica.....	63
3.4	Ética.....	66
3.4.1	Carta de consentimiento informado.....	66
3.5	Procedimiento de la intervención.....	67
3.5.1	Descripción del primer ciclo de la intervención.....	68
3.5.2	Descripción del segundo ciclo de la intervención .....	74
CAPÍTULO 4.....		81
Resultados de la intervención .....		81
4.1	Primer Ciclo .....	81
4.1.1	Evaluación del avance en la lengua inglesa.....	81
4.1.2	Evaluación pedagógica del primer ciclo.....	87
4.2	Segundo Ciclo .....	96
4.2.1	Evaluación del avance en la lengua inglesa.....	96
4.2.2	Evaluación en el avance de la técnica .....	104
4.3	Reflexiones finales .....	112
CAPÍTULO 5.....		115
Discusión.....		115

5.1 Construcción de comunidad de aprendizaje.....	115
5.2 Aprendizaje de lenguas en los estudiantes .....	118
5.3 Crecimiento pedagógico.....	119
Conclusiones.....	121
ANEXOS .....	132
Anexo A: Carta de consentimiento.....	133
Anexo B: Cuestionario para el diagnóstico del grupo.....	135
Anexo C: Formato diario del profesor.....	139
Anexo D: Preguntas de la entrevista semiestructurada .....	140
Anexo F: Planeación didáctica de la intervención primer ciclo .....	150
Anexo G: Planeación didáctica de la intervención segundo ciclo.....	160

## INTRODUCCIÓN

Esta investigación explora el proceso de transformación en la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa, experimentado en un grupo de sexto grado de una primaria rural. La propuesta surgió tras observar reacciones comunes de los estudiantes ante actividades del libro de texto de la asignatura de lengua extranjera inglés, así como sus percepciones hacia la propia lengua. Estas actividades no ofrecían un acercamiento significativo a su vida cotidiana, lo que generaba desinterés en la clase y aprendizajes poco significativos.

Por estas razones, se diseñaron e implementaron secuencias didácticas basadas en proyectos colaborativos en nivel primaria, con el propósito de fortalecer la conexión entre los contenidos educativos y la realidad de los estudiantes, mejorando el aprendizaje de la lengua inglesa. La metodología implementada fue la investigación-acción, desarrollada en dos ciclos donde se siguieron los pasos propuestos por Latorre (2003).

Encontraras los capítulos uno y dos correspondientes al marco teórico, que abordan una breve historia de los métodos de enseñanza y aprendizaje del inglés, así como la propuesta del post-método. Esto con el propósito de fundamentar la elección de los referentes teóricos principales, los cuales son el Aprendizaje Basado en Proyectos y las Pedagogías Comunitarias, concebidas como vías hacia la descolonización del docente, su práctica educativa y el aprendizaje de la lengua inglesa.

Posteriormente, en el capítulo tres se presenta el marco metodológico, para este estudio se siguió la estructura de investigación-acción, con dos ciclos de intervención. Los instrumentos utilizados fueron, un cuestionario diagnóstico para conocer los intereses y necesidades de los alumnos, tres diferentes boletos de salida para observar el aprendizaje de los alumnos durante la intervención, una entrevista semiestructurada para conocer experiencias personales de los alumnos al finalizar las secuencias y, por último, el diario del profesor, donde se encuentran las observaciones de clase. En este capítulo, también encontramos los objetivos guiados a fortalecer la conexión entre la realidad de los estudiantes y los contenidos educativos, y la descripción de la ubicación y condiciones de la escuela primaria semirural donde se realizó el estudio.

En el capítulo cuatro se encuentran los resultados de la intervención, que se organiza en dos ciclos. Mediante los instrumentos utilizados de evaluación y reflexión, se presentan los logros,

dificultades y aprendizajes significativos. Este capítulo de forma especial muestra el proceso de los estudiantes en su aprendizaje y como el post-método, las pedagogías basadas en la comunidad y el Aprendizaje Basado en Proyectos ayudo a su confianza, a la integración de la comunidad y a sus competencias lingüísticas.

Los resultados nos dan pie al capítulo cinco, donde se redacta la discusión. El lector puede encontrar en esta sección la respuesta a las preguntas de investigación pues se estable un dialogo entre la teoría y la interpretación de los resultados. Esta organizado en tres subtemas, la construcción de la comunidad de aprendizaje, los avances en el aprendizaje de lengua de los estudiantes y mi crecimiento pedagógico. Además de analizar los hallazgos y obstáculos de la investigación, se plantean reflexiones sobre como la enseñanza a través de proyectos colaborativos logró transformar la percepción de la lengua inglesa en la comunidad, empodero a los estudiantes, y vislumbro caminos para mis futuras prácticas profesionales.

# CAPITULO 1

## Enseñanza del inglés

Este capítulo ofrece un recorrido por la evolución histórica y metodológica de la enseñanza de lengua inglesa, situándola en el contexto de la investigación y práctica educativa actual. Comenzamos con un contexto histórico que se divide en dos secciones principales, en la primera sección se analiza la progresión de varios métodos tradicionales, desde el método gramática-traducción hasta el enfoque comunicativo, destacando sus características, aplicaciones y críticas. Aquí se subrayan las limitaciones y desafíos de estos métodos dentro de la enseñanza de lengua inglesa. La segunda sección profundiza en las diversas críticas formuladas por investigadores y docentes en práctica, señalando cómo los métodos tradicionales a menudo han impuesto rigidez y restricciones en la práctica docente. Se discute de donde surgen estas críticas, para después sugerir que una comprensión flexible y contextual de la enseñanza de lenguas resulta clave para trabajar con los retos de la actualidad.

El propósito de este capítulo es argumentar que la transformación hacia un enfoque post-método es un paso significativo en la enseñanza de lengua inglesa. Pues propone expandir los límites que normalmente encontramos en los métodos tradicionales, mediante una práctica pedagógica inclusiva, reflexiva y contextualizada. Así, este capítulo da una revisión crítica de la historia metodológica y visibiliza al enfoque post-método como una alternativa prometedora para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de lengua inglesa en contextos diversos y dinámicos.

### **1.1 Contexto histórico**

El inglés, como otras lenguas en su momento, se ha ido consolidando como lengua franca, un rol que en distintas épocas ocuparon el latín, el español, el italiano y el francés. De acuerdo con Canto-Reyes (2023), este lugar que hoy ocupa el inglés se ha expandido con el auge de la tecnología y la modernización, un fenómeno que algunos consideran una progresión natural, pero que otros cuestionan, sugiriendo que está directamente vinculado con el poder político y económico de Estados Unidos. Desde la Segunda Guerra Mundial, la lengua inglesa ha ido expandiendo su dominio y se intensificó con la caída del muro de Berlín, el desarrollo de la computadora personal, el internet, y hasta el auge de Google. Este fenómeno no modifica solo el ámbito cultural. En el

ámbito académico, como bien subraya Canto-Reyes (2023), han surgido ideas, propuestas y también obstáculos. Uno de los problemas que menciona es la repetición de modelos de evaluación en el aprendizaje de esta lengua. No hay ajustes a las realidades locales, provocando que, en países como México y España, la investigación se adapte a una agenda pensada desde otra perspectiva, donde el inglés se prioriza, y temas clave para nuestras comunidades quedan en segundo plano.

### **1.1.1 Desarrollo de métodos de enseñanza de lenguas**

La historia de la enseñanza del inglés muestra cómo, una y otra vez, se han propuesto nuevos métodos con la intención de mejorar la forma en que se aprende y así lograr los objetivos de comunicarse con él. El método gramática-traducción, de acuerdo con Richards y Rodgers (2014), destaca por sus características, orientadas a aprender una segunda lengua, centrada en leer literatura o beneficiarse intelectualmente mediante el desarrollo mental. Se estructura mediante un análisis de estructuras gramaticales y traducción de oraciones o textos. Dentro de este marco, se otorga especial atención a la escritura y lectura, priorizando la consolidación del vocabulario mediante listas, diccionarios y memorización.

En las primeras décadas del siglo XX, el método directo o también conocido como método natural, destacó por su énfasis en el uso exclusivo del inglés en el aula, evitando la traducción y fomentando la comunicación oral. Sin embargo, este método enfrentó críticas debido a su rigidez y falta de adaptabilidad. El método audiolingual, popularizado durante la segunda mitad del siglo XX, se centró en la repetición y la práctica estructurada a través de patrones lingüísticos. Este enfoque, basado en la teoría del comportamiento, buscaba lograr la adquisición del idioma mediante la repetición sistemática de diálogos y ejercicios. A pesar de su eficacia en algunos contextos y su énfasis de las habilidades orales, el método audiolingual también fue objeto de críticas, ya que limitaba la expresión creativa y la comprensión del contexto real de uso del idioma.

En contraste, el enfoque comunicativo, que se desarrolló a partir de la década de 1970, marcó un cambio significativo pues daba foco a la comunicación efectiva y no a la práctica estructurada. Abogó por la enseñanza contextualizada, pues los estudiantes se involucran en actividades comunicativas auténticas para desarrollar habilidades lingüísticas. Aunque el enfoque comunicativo ha ganado aceptación y reconocimiento, la evolución continua de la enseñanza del inglés ha llevado a enfoques más flexibles y adaptativos, como el post-método, que busca romper con las limitaciones de las metodologías tradicionales.

Un enfoque, definido por Richards y Rodgers (2014) es una perspectiva general y teórica hacia el diseño y practica de la enseñanza de idiomas, un conjunto de principios que pueden o no dirigir la implementación de un método específico. El profesor tiene la flexibilidad de crear sus propios enfoques de enseñanza, basados en una perspectiva individual del lenguaje y una teoría específica del aprendizaje (Richards y Rodgers, 2014). Ellos sugieren que los enfoques son más amplios que los métodos; que suelen ser más prescriptivos, pues pueden ser adaptarlos a contextos específicos y necesidades de los estudiantes.

### **1.1.2 Críticas a los métodos de enseñanza**

Es importante reconocer las críticas que diversos escritores han planteado hacia el concepto de métodos de enseñanza de lenguas, pues su análisis nos permitirá mejorar sus limitantes Larsen-Freeman y Anderson (2011). Se argumenta que los métodos actúan como recetario del comportamiento en el aula, conduciendo a los profesores a depender en gran medida de los libros de texto, independientemente de si estos son apropiados para el contexto. Asimismo, se señala que las etiquetas con las que cuentan las metodologías ofrecen una visión limitada de lo que realmente sucede en el aula, y que los profesores experimentan cierta fatiga debido a los cambios constantes en las modas metodológicas (Bartolome, 1994; Hinkel, 2006; Katz, 1996; Long, 1991; Pennycook, 1989; Prabhu, 1990; Rajagopalan, 2007, como se citó en Larsen-Freeman y Anderson, 2011).

Los profesores no son meros ejecutores mecánicos que siguen un patrón de comportamiento para transmitir el lenguaje; más bien, son profesionales que toman decisiones informadas, respaldadas por su experiencia, investigaciones propias y conocimiento adquirido durante su trayectoria profesional (Kumaravadivelu, 2001). La misma idea se retoma en Larsen-Freeman (2011) la eficacia de cualquier método de enseñanza depende en gran medida de la comprensión, las creencias, el estilo y la experiencia del propio docente.

El método suele tener características que son rígidas y muchas veces parte desde un contexto ideal o poco real. De acuerdo con Larsen-Freeman y Anderson (2011) la implementación de un método en el aula está influenciada no solo por la identidad del profesor, sino también por quiénes son los estudiantes, sus expectativas sociales (de ambos) y las limitaciones institucionales, así como por las disparidades socioeconómicas y políticas que existen en la sociedad (recursos educativos, oportunidades a servicios, acceso a la educación, recursos y herramientas) (Richards y Rodgers, 2001). Además, las decisiones del profesor suelen estar más influenciadas por las circunstancias

en el aula que por consideraciones metodológicas. Por lo tanto, la adopción de un método específico no da una visión completa de la dinámica del aula. Dado que los métodos son conceptos más abstractos que las actividades de enseñanza, no es sorprendente que los profesores tiendan a pensar en términos de actividades al planificar sus lecciones Larsen-Freeman y Anderson (2011). En otras palabras, debido a que los métodos de enseñanza son ideas más generales y abstractas sobre como enseñar un idioma, los profesores tienden a enfocarse más en las actividades específicas que forman parte de la implementación al planificar las lecciones. Los educadores tienden a estar convencidos de que ninguna teoría de aprendizaje ni método de enseñanza único será suficiente para enfrentar los desafíos cotidianos en la enseñanza. Confían en su propia intuición y experiencia para discernir qué enfoques son efectivos y cuáles no, hay una notable diferencia entre lo que los teóricos defienden y lo que realmente ocurre en las aulas (Kumaravadivelu, 2006).

Es claro que las respuestas universales que se aplican sin un análisis crítico, a menudo promoviendo una mayor estandarización y pasando por alto las circunstancias locales, la diversidad de los estudiantes y la autonomía de los profesores, reflejan una mentalidad modernista desactualizada, que tal vez nunca fue apropiada en primer lugar (Larsen-Freeman y Freeman, 2008). Las necesidades, intereses y situaciones aprendizaje-enseñanza son extremadamente numerosos e impredecibles, ningún método es perfecto y puede anticipar todas las variables posibles ofreciendo soluciones específicas del contexto que los profesores necesitan urgentemente para tratar los desafíos que enfrentan diariamente en su vida profesional (Kumaravadivelu, 2006).

Lo que algunas críticas al método han logrado es sensibilizar sobre la importancia de la pedagogía crítica. Widdowson (1978) reconoce que no se necesita una solución universal, sino más bien una transición hacia la localización. Esta transición nos lleva a diseñar prácticas pedagógicas que estén relacionadas con los contextos, necesidades y objetivos locales.

El uso de un método para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas es a veces cuestionable, ya que en muchas ocasiones a resultado insuficiente o limitado para llevar de manera adecuada la complejidad de estos procesos. Según Kumaravadivelu (2006), al enfocarnos excesivamente en el método, hemos descuidado factores que influyen en las dinámicas y prácticas en el aula, tales como la cognición del profesor, la percepción del estudiante, las necesidades sociales, la cultura, las exigencias políticas, la economía y las restricciones institucionales, los cuales están estrechamente

entrelazados. Cada uno de estos aspectos da forma y redefine el contenido y la naturaleza del aprendizaje y la enseñanza de idiomas, impactando en el éxito o fracaso de cualquier iniciativa de enseñanza de idiomas.

Finalmente, retomo un planteamiento mencionado constantemente en la literatura sobre la enseñanza de idiomas *el método es neutral y no tiene motivación ideológica*. Kumaravadivelu (2001) señala que esta idea es reconocida como una verdad para muchos investigadores y profesores, pues se toma sin cuestionar. Sin embargo, todo método contiene una forma de ver la educación, al estudiante, al profesor, e incluso al conocimiento. Por ejemplo, algunos métodos señalan las características o modos de comportamiento del profesor y alumnos, ponen al maestro como figura central y al alumno como receptor. Sin embargo, esta no es la única forma, hay diferentes maneras de desarrollar una clase. En la enseñanza de lenguas existen distintas propuestas donde se reconoce que una variedad lingüística favorece el aprendizaje.

Durante años se promovió la idea de que los métodos eran imparciales, pero investigaciones han demostrado que llevan ciertas ideologías. Autores como Pennycook (1989), Canagarajah (1999), y Phillipson (1992) han mostrado que la enseñanza de la lengua inglesa no ha sido muy neutral como se había querido ver. Pennycook (1989) lo identifica como *conocimiento interesado*, porque observa que cada método tiene saberes o propósitos que responden a ciertos grupos y llegan a limitar la comprensión de la enseñanza de idiomas. Por otro lado, Canagarajah (1999) reconoce estas características y propone una pedagogía que fortalezca entonces las comunidades periféricas, que dé la oportunidad de crear alternativas más cercanas a los contextos y sus necesidades.

Las críticas al método de enseñanza de idiomas destacan algunas de sus limitaciones y deficiencias. Estas críticas resaltan la necesidad de adoptar un enfoque más flexible, que este centrado en el estudiante y sea sensible con la cultura para la enseñanza de idiomas. Si reconocemos estas críticas y reflexionamos sobre sus implicaciones, se trabaja con la finalidad de encontrar una implementación de prácticas pedagógicas más funcionales y significativas. Kumaravadivelu (2001) ha propuesto el post-método, pues sostiene que promueve un aprendizaje del idioma más auténtico, significativo y enriquecedor, además, fortalece el papel de los docentes.

## 1.2 Post-método en la enseñanza del inglés

La historia de la enseñanza de idiomas es muy amplia y se han propuesto muchos enfoques y métodos. En su momento cada uno ha sido pensado con la esperanza de ser el ideal para que todos puedan aprender o para que lo haga un grupo específico. Sin embargo, se han cuestionado estas ideas por experiencias a través de los años, por investigadores, docentes y estudiantes. Pues muchas veces seguir un método paso a paso, no resulta, ya no se trata solo de eso. Enseñar una lengua implica aspectos como adaptarse a los contextos e identificar las necesidades de los estudiantes, pero, sobre todo, reconocer que no existe una sola manera correcta de enseñar. En este contexto, surge el post-método, un enfoque que desafía las limitaciones de los métodos tradicionales y aboga por una enseñanza más flexible y adaptativa. Explorar el post-método nos permite comprender cómo la enseñanza de idiomas ha avanzado hacia una perspectiva más inclusiva y receptiva a la diversidad de contextos y necesidades de los estudiantes.

Para Kumaravadivelu (2001), la diferencia entre método y post-método radica en que el segundo puede ser entendido como un proceso en el que el docente construye sus propias estrategias y principios, fundamentándose en su conocimiento previo, experiencia y estrategias particulares de enseñanza de idiomas. Kumaravadivelu (2001) enfatiza el carácter contextual del post-método, describiéndolo como: “Un grupo específico de profesores enseñando a un grupo particular de estudiantes que persiguen un conjunto específico de objetivos dentro de un contexto institucional específico integrado en un entorno sociocultural particular” (p. 538). Este enfoque, se centra en las necesidades y realidades del aula, busca empoderar al docente, promoviendo una enseñanza más adaptable y relevante en diversos contextos educativos.

La pedagogía post-método, según Prodyut (2020), busca dar mayor autonomía al profesor en su práctica profesional. En lugar de centrarse en encontrar un método perfecto, invita al docente a potenciar sus habilidades y tomar decisiones pedagógicas que se adapten mejor a cada contexto educativo. A manera de síntesis, se puede decir que los métodos son producidos por conceptos y contextos idealizados. Lo que ocurre en muchas ocasiones con las tareas que encontramos en libros de texto, suelen ser guiadas por una visión de talla única donde todos los aprendices tienen objetivos en común. Dado que las necesidades, deseos y situaciones de aprendizaje y enseñanza de idiomas son impredeciblemente numerosas, ningún método de enseñanza idealizado puede visualizar todas las variables y proponer sugerencias específicas para situaciones que los

profesores en práctica necesitan abordar, como los desafíos que enfrentan en su enseñanza diaria (Kumaravadivelu, 2012).

Se propone al enfoque post-método como una potencial solución al desafío planteado en la investigación. Por la capacidad de abordar las necesidades de los contextos de aprendizaje de los estudiantes. Considerando estas características particulares, el post-método ofrece la flexibilidad necesaria para adaptar los ejercicios de libros de texto existentes o incluso crear tareas innovadoras que fomenten un aprendizaje profundo y significativo. Al adoptar esta perspectiva, se podría avanzar hacia una enseñanza más dinámica y efectiva de la lengua inglesa.

### **1.2.1 Principios fundamentales del post-método**

Con el propósito de diseñar e implementar una secuencia didáctica centrada en el enfoque post-método es necesario conocer los principios que plantea. Autores como Pennycook (1989); Richards (1990) y Kumaravadivelu (2006) concuerdan que esta pedagogía se centra en el profesor y sus habilidades de creacionales para llevar al alumno prácticas que tomen en cuenta el contexto sociocultural que los rodea. En este sentido, Kumaravadivelu (2001) propuso tres parámetros adaptables dirigidos a las prácticas de los docentes: particularidad, practicidad y posibilidad. En términos generales, el parámetro de la particularidad se refiere a cómo se abordan los contextos locales inmediatos, que incluyen el grupo específico de estudiantes, sus características individuales y los objetivos específicos de aprendizaje. El segundo parámetro se relaciona con la congruencia que se busca entre la teoría y la práctica educativa. Finalmente, el tercer parámetro destaca la importancia del conocimiento y el empoderamiento de la identidad personal, cultural y social a través del aprendizaje del idioma. Estos aspectos serán explicados con mayor detalle en los siguientes subtemas.

Los tres parámetros propuestos por Kumaravadivelu (2001) se entrelazan con diez macrohabilidades fundamentales para el proceso de enseñanza y aprendizaje. A continuación, se presenta la Tabla 1.1 que describe y ejemplifica las diez macrohabilidades.

Tabla 1.1 *Descripción de las diez macrohabilidades para el proceso de enseñanza-aprendizaje*

<b>Macrohabilidad</b>	<b>Descripción</b>	<b>Ejemplo</b>
<b>Maximización de las oportunidades de aprendizaje</b>	Crear un ambiente donde los alumnos tomen lo mejor de cada experiencia en su aprendizaje.	Tomar un error de pronunciación como una oportunidad para mejorar y practicar.
<b>Facilitación de la negociación en interacción</b>	Promover una comunicación funcional entre alumnos y docente que genere un intercambio significativo.	Preguntar a los alumnos sobre que actividad les gustaría hacer para fortalecer lo aprendido.
<b>Minimización de malentendidos</b>	Que exista claridad en la comunicación para evitar confusiones.	El docente después de dar las instrucciones usando gestos o ejemplos, después, solicita a un alumno explicar que es lo que se tiene que hacer, corroborando que las instrucciones hayan sido entendidas.
<b>Activación de la heurística intuitiva</b>	Estimular el pensamiento creativo y la resolución de problemas haciendo uso del lenguaje.	Los estudiantes usan sus conocimientos para dar respuesta a preguntas en inglés con ayuda del contexto o compañeros.
<b>Fomento de la conciencia lingüística</b>	Apoyar a la comprensión de las estructuras de la lengua que se está aprendiendo.	Trabajar actividades de input flood o input enhancement.
<b>Contextualización del lenguaje de entrada</b>	Presentar la lengua con ejemplos significativos y cercanos a la realidad de los alumnos (contextualizados).	Obtener intereses, necesidades o situaciones de la realidad que viven en su comunidad estudiantil, escolar o social.
<b>Integración de habilidades del lenguaje</b>	Desarrollar la expresión oral y escrita, así como la comprensión auditiva y escrita de manera conjunta.	Promover la práctica y el desarrollo de todas las habilidades de comunicación.
<b>Promoción de la autonomía del alumno</b>	Impulsar la autonomía y autorregulación del aprendizaje de la lengua	Se pueden utilizar escalas de autoevaluación o boletos de salida donde los alumnos redacten y visualicen su proceso.

<b>Aseguramiento de la relevancia social</b>	Conectar la lengua con experiencias y necesidades reales de los alumnos.	Abrir un intercambio de ideas sobre problemáticas de la comunidad para después proponer soluciones.
<b>Concientización cultural</b>	Valorar la diversidad cultural que existe en ambas lenguas.	Expandir horizontes en los lugares de habla inglesa, así como reconocer la importancia del español y lenguas de México.

Fuente: Elaboración propia

Estas diez macro habilidades son clave para llevar a cabo una enseñanza que se sienta cercana y sea útil para los estudiantes, que tome en cuenta su contexto y lo que necesitan. Como se expresaba antes, la enseñanza de una lengua extranjera no se trata solo de cubrir temas (ya sean del libro de texto o de los programas educativos), sino de que lo que aprendan tenga sentido para ellos, que tenga una aplicación en su vida cotidiana y lo puedan recordar mucho después de la hora de clase.

Como se mencionó antes, en la pedagogía del post-método hay tres parámetros importantes, y el más destacado de ellos es la particularidad. Kumaravadivelu (2006) se refiere a la particularidad como la necesidad de adaptar la enseñanza a las circunstancias específicas de cada situación educativa. Esto implica profundizar en el conocimiento de los profesores, estudiantes, objetivos y contextos particulares en los cuales se desarrolla la enseñanza (Kumaravadivelu, 2001). La particularidad no solo respeta la singularidad de cada contexto, sino que también enriquece el proceso educativo, promoviendo prácticas más significativas y efectivas para todos los involucrados.

Además, menciona que esta idea rechaza la noción de que hay un solo conjunto de objetivos y métodos de enseñanza que son aplicables universalmente. En lugar de eso, aboga por una comprensión completa de cada situación educativa y la adaptación de la enseñanza en consecuencia (Richards y Rodgers, 2014). La pedagogía no puede desarrollarse sin entender las circunstancias específicas en las que se lleva a cabo la enseñanza, señalando que ignorar estas particularidades puede generar hostilidad y dificultad en el proceso de aprendizaje (Kumaravadivelu, 2006).

La pedagogía del post-método habla de la importancia de adaptar la enseñanza a las circunstancias específicas de cada contexto educativo. Por ejemplo, en un aula donde los estudiantes provienen de diversos contextos culturales y lingüísticos, un enfoque post-método implicaría diseñar

actividades de aprendizaje que reflejen y respeten su diversidad cultural y lingüística. Se incluye la incorporación de materiales auténticos y relevantes que reflejen las experiencias de los estudiantes y promuevan el diálogo intercultural. Además, en el enfoque post-método, los profesores son alentados a reflexionar sobre su práctica y a buscar constantemente formas de mejorarla y en este sentido la particularidad envuelve a la práctica.

De acuerdo con Kumaravadivelu (2006), este parámetro mantiene una relación entre teoría y práctica, pero más estrechamente con la habilidad del profesor para observar y reflexionar sobre su enseñanza. Como hemos visto con anterioridad en el apartado de las críticas al método, se resaltó la división, separación entre lo que es la teoría y lo que sucede en la práctica. Según O'Hanlon (1993), existen dos tipos de teorías en la enseñanza, las teorías profesionales, que son elaboradas por expertos y transmitidas por instituciones de educación superior; y las teorías personales, que son desarrolladas por los profesores a través de su interpretación y aplicación de las teorías profesionales en situaciones prácticas.

Este parámetro, muy similar a la investigación-acción, reconoce que el principal objetivo de esta pedagogía, según Elliott (1991), es mejorar la práctica, no solo producir conocimiento. Se ha sugerido que los profesores lleven a cabo investigación-acción, analizando la utilidad de las teorías profesionales propuestas por expertos. Kumaravadivelu (2001) señala que el conocimiento pedagógico contextualmente sensible va más allá, y debe surgir de los maestros y su práctica diaria de enseñanza. Esto implica que los maestros deben estar capacitados para teorizar a partir de su práctica y poner en práctica lo que teorizan. Edge (2001) en Kumaravadivelu (2006) hace una observación similar, al afirmar que “the thinking teacher is no longer perceived as someone who applies theories, but someone who theorizes practice” (p.173), es importante que los maestros no solo apliquen teorías preexistentes, sino que también sean capaces de reflexionar y generar conocimiento a partir de esa reflexión. Esto requiere que los maestros sean capacitados y motivados para reflexionar, adaptar las teorías a su contexto específico y con esto tomar decisiones basadas en su experiencia.

Los maestros desarrollan una comprensión de su práctica a con el paso del tiempo, enfrentando diversos aspectos en su preparación profesional, creencias personales, reglas institucionales, expectativas de los estudiantes, instrumentos de evaluación y otros factores. Inicialmente la practicidad se refiera a la capacidad del maestro para aplicar soluciones prácticas a los desafíos

que enfrenta en su enseñanza. Sin embargo, con el tiempo, esta noción se transforma en un concepto más amplio de “posibilidad”. Esto significa según Kumaravadivelu (2006), que los maestros comienzan a ver más allá de lo inmediato y a considerar las múltiples opciones y enfoques posibles en su práctica docente, a medida que adquieren una comprensión más profunda y sofisticada de los diversos factores que influyen en su trabajo.

Este concepto tiene sus raíces en la filosofía educativa de Paulo Freire y sus seguidores, quienes argumentan que la pedagogía está vinculada con el poder y dominación. Destacan la importancia de reconocer y resaltar la identidad individual de estudiantes y maestros, y los animan a cuestionar el estatus que los mantiene aprisionados.

La idea principal de acuerdo con Kumaravadivelu (2006), es que las experiencias que los participantes llevan al entorno pedagógico están moldeadas no solo por lo que experimentan en el aula, sino también por un entorno social, económico y político más amplio en el que crecen. Estas experiencias tienen el poder de modificar los objetivos y actividades en el aula de maneras no previstas por los planificadores de políticas, diseñadores de currículos o productores de libros de texto.

La resistencia que tengan los estudiantes influye en la forma en que se les enseña un idioma. Por ejemplo, Canagarajah (1999) describe cómo estudiantes de inglés en Sri Lanka, afectados por la guerra civil, resistieron las representaciones occidentales del idioma inglés y la cultura, y cómo adaptaron el idioma según sus propias aspiraciones, necesidades y valores culturales. Los maestros de idiomas deben tener en cuenta la realidad sociocultural que influye en la formación de identidad en el aula, y no deben separar las necesidades lingüísticas de los aprendices de sus necesidades sociales. Se enfatiza que los maestros deben ser conscientes de la realidad sociocultural que moldea sus vidas y de su poder para transformar esa realidad (Kumaravadivelu, 2006).

### **1.2.2 Aplicaciones del post-método**

Un autor que nos habla sobre su proceso de planeación en la pedagogía post-método es Edmond (2020). En su estudio de caso, como profesor de inglés de una universidad en Tailandia, comienza describiendo la situación actual de su contexto y de sus aprendices. Luego, inicia su proceso de planeación con un ejercicio que él relaciona con el parámetro de "practicidad". Su coordinador le pidió elaborar una lista de cualidades de un profesor ideal. Basándose en sus experiencias como

profesor, alumno y en las teorías sobre enseñanza de un idioma. Él escribió frases que resonaban con sus creencias, personalidad y la dinámica que le gustaba en el salón de clases.

Edmond (2020) menciona que, ahora que conoce sus valores como instructor, tiene una visión más clara de lo que quiere enseñar en el salón de clases y cómo adaptar y negociar esos valores de acuerdo con un contexto específico. El siguiente paso fue conocer a los estudiantes, sus necesidades e intereses. Para ello, elaboró un "mini análisis de necesidades" en el que tomó muestras de las producciones orales y escritas de sus alumnos, y les hizo contestar una encuesta sobre sus intereses personales y cómo percibían sus habilidades lingüísticas. Este diálogo con los alumnos le permitió descubrir que las necesidades de los alumnos se centraban tanto en la construcción de la comunidad como en el desarrollo de habilidades lingüísticas.

En la sección que él nombra "planeación, reflexión y repetición", Edmond (2020), teniendo ya la información reunida y la duración del curso, decide enfocarse en la fluidez y la seguridad de los alumnos. Generando oportunidades donde los alumnos practiquen el idioma en tareas dentro de un proyecto en el cual pueden revisar, compartir y sobre todo mejorar sus habilidades lingüísticas. Durante el desarrollo de su planeación, se encontró con problemáticas que resolvió apoyándose en tres macroestrategias del enfoque post-método: activación de la heurística intuitiva, facilitación de la interacción y sensibilización de la cultura.

En realidad, esta parte del trabajo muestra cómo, en el proceso de aplicación, Edmond realiza un análisis permanente de su práctica, en conjunto con el parámetro de posibilidad. Negocia con los alumnos la construcción de su proceso de aprendizaje atendiendo sus necesidades y las de su contexto. Al final, se reflexiona con ayuda de una herramienta de observación, diario del profesor, para poder compartir de manera colaborativa con otros profesores. De esta forma, se aporta al parámetro de la particularidad, ya que este proceso reflexivo ayuda a los docentes a elaborar material didáctico y lecciones funcionales en el contexto de enseñanza específico.

### **1.2.3 Críticas al post-método**

Si bien el post-método ha sido reconocido como una alternativa a los métodos tradicionales de enseñanza de idiomas, también ha sido objeto de críticas que señalan algunas de sus limitaciones. Akbari (2008) sugiere que el post-método requiere de una estructura más específica, así como la consideración de los retos y limitaciones que los profesores posiblemente enfrenten en la práctica diaria del aula. Desde mi perspectiva, esta limitación se resuelve al trabajar de la mano con el

Aprendizaje Basado en Proyectos, pues no se trata de imponer un molde, es más bien una guía al momento de diseñar la didáctica. Además, trabajar en conjunto con esta metodología, permite observar y reflexionar sobre lo que acontece, dando espacio y tiempo para considerar y resolver las limitaciones o retos.

Por otra parte, Ziafar (2019) nos recuerda que, aunque el post-método supera varias limitaciones del método tradicional, todavía conserva rasgos de método porque los docentes siguen trabajando bajo tres parámetros clave: particularidad, practicidad y posibilidad. Personalmente veo esto como una de sus ventajas, ya que, se tiene un marco de referencia flexible en el que la enseñanza se puede ajustar. No es tratar de encajar en un molde rígido, esto es como un marco moldeable que se transforma según las necesidades.

Otra crítica que Akbari (2008) resalta es la falta de formación de los docentes, pocos cuentan con las herramientas o la confianza para aplicar el post-método. Pero el post-método no exige ser un experto en teoría para comenzar, al contrario, reconoce que las experiencias y aprendizajes son las que convierten al docente en especialista. Entre más lo aplique más confianza tendrá en sí mismo, solo necesita comenzar a ser un docente reflexivo.

Ziafar (2019), apoyándose en Richards y Rodgers (2014), señala que los enfoques son más flexibles que los métodos en la práctica, así que no habría necesidad del post-método, ya que se puede basar nuestra enseñanza en un enfoque tradicional. La flexibilidad que brindan los enfoques tradicionales permite a los docentes adaptar e interpretar las características específicas de sus estudiantes, sus objetivos y las situaciones en que se encuentran. Sin embargo, el post-método no rechaza por completo a los enfoques, sino que se basa en la flexibilidad que estos ofrecen. El parámetro de la particularidad en la pedagogía post-método se asemeja a la adaptabilidad de los enfoques, ya que ambos fomentan la adaptación de la enseñanza del idioma a contextos específicos. La diferencia radica en el nivel de acción de los docentes, el papel principal que tienen, y el énfasis en la acción específica del contexto. Algunos enfoques pueden tener aspectos predeterminados, como el contenido o las actividades (CLIL o TBL), mientras que el post-método apuesta por una mayor autonomía del profesor en la selección y diseño de las estrategias de enseñanza.

Akbari (2008) observa que el post-método puede pasar por alto algunas de las limitaciones sociales y profesionales que enfrentan los docentes en su práctica cotidiana. Pues no todos los profesores

no tienen la libertad de poder aplicar el post-método ya que existen barreras pedagógicas. Por ejemplo, los programas, libros de texto, planes de estudio, etc. Haciendo que el profesor no pueda elegir que enseñar, en que orden o cómo hacerlo. También, señala que el post-método, se relaciona con un discurso o ideas de izquierda. Donde no todos los profesores se identifican y aquellos que no comparten las mismas ideas pueden llegar a sentirse fuera de lugar o incluso que no son tomados en cuenta. Este trabajo busca ayudar a transformar la práctica docente, siendo consciente de las limitaciones pedagógicas, los docentes pueden tomar su programa o libro de texto y adaptar las tareas o estrategias con ayuda del post-método. Además, la investigación no sigue una ideología política, busca la inclusión de todas las voces.

## CAPÍTULO 2

### Prácticas decoloniales en la pedagogía del inglés

Este capítulo ofrece una visión sobre la evolución de la enseñanza en la lengua inglesa, proponiendo enfoques que promuevan una educación más inclusiva y contextualizada. Analizando el concepto de descolonización pedagógica de la lengua inglesa, proponiendo a las pedagogías de la comunidad, como un elemento clave para valorar y reflejar la diversidad cultural. Además, se introducirá el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), examinando sus principios y características para después mencionar ejemplos de su implementación y beneficios en la enseñanza del inglés.

#### **2.1 Prácticas coloniales en la enseñanza de la lengua inglesa**

Reflexionar sobre el papel y el poder del inglés en la educación nos lleva a examinar eventos históricos, incluyendo acciones políticas y sociales. Phillipson (1992) aborda distintas dinámicas de poder relacionadas con la lengua inglesa. Por un lado, destaca cómo contribuye al mantenimiento y reproducción de las desigualdades entre el Norte y el Sur global; por otro lado, señala el potencial para generar nuevas perspectivas y enfoques alternativos en la enseñanza del idioma, lo que podría conducir a relaciones más equitativas, inclusivas y dignas en la enseñanza del idioma.

Phillipson (1992) utiliza el concepto de centro-periferia para contrastar a los países de habla inglesa (centro) y regiones o “países de tercer mundo” (periferia). Esta relación se desarrolla en un entorno injusto de recursos, influencia y control económico, político, cultural y social. A lo que Kachru (1985) nombra su modelo de los tres círculos concéntricos, introduciendo el término de *World Englishes*, modelo en el que describe la distribución de la lengua inglesa con relación a tres círculos: el círculo interno, externo y el círculo en expansión. El círculo interno, presenta los países donde el inglés es el idioma usado en la vida diaria y en instituciones gubernamentales, (Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Australia y Nueva Zelanda), el círculo externo, incluye países que tienen vínculos coloniales británicos y el inglés se usa ampliamente en la vida social o en el sector gubernamental. La mayoría de los países que pertenecen a este círculo son antiguas colonias del Imperio Británico, como India, Malasia, Singapur, Ghana, Kenia y otros. Por último, el círculo en

expansión que incluye países donde se presenta en educación a la lengua inglesa como una lengua extranjera, principalmente para la comunicación con países del círculo interno y externo, aquí se incluyen países como Turquía, Arabia Saudita, Los Emiratos, Japan, China, Corea, México, y otros.

El uso del inglés en estos países es el inglés como segunda lengua. En términos de lengua, los países de habla inglesa abogan por un “monolingüismo” como una condición del modernismo. Sin embargo, desde la perspectiva de Kachru (1985) y Phillipson (1992), la lengua inglesa necesita ser vista como una lengua dentro de un marco multilingüe, lo que significa reconocer las diferentes variedades de la lengua.

Este enfoque contrasta significativamente con la naturaleza multilingüe de la mayoría de los países, donde múltiples lenguas coexisten y son utilizadas en la vida diaria. En muchos casos, imponer el monolingüismo del inglés puede llevar a la desvalorización de las lenguas marginadas. Esta desvalorización no solo afecta la preservación y transmisión de estas lenguas, sino que también afecta a las identidades culturales y la autoestima de las comunidades que las hablan.

Es de carácter relevante atender estas cuestiones con una visión neutral, ya que las opiniones sobre el papel del inglés y otras lenguas en la educación pueden ser controvertidas. Reconocer la diversidad lingüística y promover un enfoque más inclusivo no significa rechazar el inglés, sino integrarlo de manera que se respete y valore la riqueza lingüística de cada contexto.

Sin embargo, surge la barrera del monolingüismo angloamericano, lo podemos ejemplificar como la tendencia que tienen algunos países de habla inglesa, como Estados Unidos, a centrarse únicamente en sus propias variedades de inglés y no reconocer la existencia o valor de otros idiomas, generando perspectivas negativas en la sociedad, como el racismo o la discriminación. Además, Phillipson (1992) argumenta que esta dinámica de poder puede verse como una narrativa hacia la modernización, donde los países poderosos mantienen el control y la influencia sobre otros países.

Phillipson (1992) también hace una crítica a la terminología utilizada en los estudios del lenguaje. Por ejemplo, el término *lingua franca* puede reforzar la idea de que un idioma dominante es necesario para la comunicación. De igual manera, términos como "subdesarrollo" y "modernización" sugieren que algunas sociedades son inferiores y necesitan adoptar las formas de

países más "desarrollados". Se pueden encontrar ejemplos de la hegemonía lingüística del inglés en los planes de estudio de muchos sistemas educativos alrededor del mundo, que priorizan el inglés a expensas de las lenguas locales. En el mercado laboral, algunas empresas exigen que sus empleados tengan un alto nivel de inglés, incluso para puestos de trabajo que no requieren una comunicación internacional extensa.

Después de la Segunda Guerra Mundial, Estados Unidos y Reino Unido comenzaron campañas activas para promover la lengua inglesa como un idioma global. Por un lado, el British Council se presentó como un instrumento autónomo de propaganda cultural, organizando eventos como el congreso BBELT (Best of British ELT), en el cual se posiciona a teóricos británicos como figuras de autoridad en la enseñanza de lenguas, incluso cuando algunos de ellos carecen de experiencia directa en contextos locales como el mexicano. Por otro lado, Estados Unidos impulsó diversas organizaciones, como TESOL (Teachers of English to Speakers of Other Languages), que asume un rol de liderazgo en la formación docente, desplazando a agrupaciones locales que podrían ofrecer perspectivas más contextualizadas y relevantes.

El Consejo Británico y la Embajada Americana, junto a otras instituciones angloparlantes como la *Royal Society o Oxford English Dictionary*, llevan a cabo una intensa campaña de promoción de la lengua inglesa como la llave maestra para el desarrollo personal, económico, social y cultural. Esta estrategia, busca convencer a las personas, especialmente en países en vías de desarrollo, de que dominar el inglés es indispensable para alcanzar sus metas o beneficios económicos, vinculando la lengua inglesa con el progreso. Sin embargo, este modelo, aunque efectivo para algunos, no siempre responde a las realidades y particularidades de países como el nuestro, donde las necesidades educativas y culturales pueden ser muy distintas a las que estos enfoques universales proponen.

La enseñanza anglocéntrica del inglés ha estado históricamente asociada con ciertos estatus sociales, presentando el idioma como propio de clases altas, con acceso a educación privada o para quienes buscan oportunidades en otros países. Esta visión ha contribuido a la percepción del inglés a un estilo de vida y a viajes a culturas distantes. Esto ha creado la idea de que dominar el inglés es clave para acceder al éxito, conservando la idea de que es superior a otros. Además, el enfoque eurocéntrico en la enseñanza del inglés ha tendido a desatender las particularidades culturales de los estudiantes, imponiendo metodologías que no siempre reflejan la diversidad local. Por ejemplo,

muchos de los libros de texto utilizados en México provienen de países angloparlantes como Estados Unidos y Reino Unido, presentando una visión global desde un lente eurocéntrico que a menudo no incluye las realidades y culturas locales.

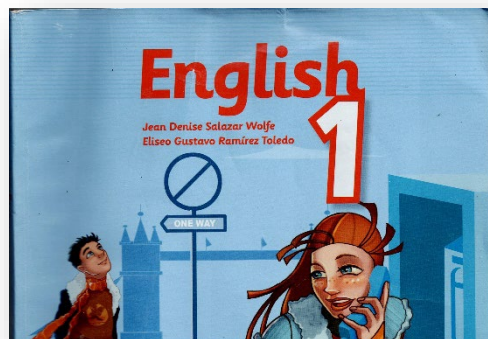
Otro ejemplo es el trabajo de B. Kumaravadivelu, un reconocido pedagogo, investigador y autor especializado en la enseñanza del inglés, con una trayectoria profesional de más de cuatro décadas. A lo largo de su carrera, Kumaravadivelu ha realizado aportes al campo de la educación lingüística y ha cuestionado el predominio de enfoques extranjeros en la enseñanza del inglés. En el ámbito académico, ha habido otros casos de investigadores y autores que han enfrentado dificultades para publicar en idiomas distintos del inglés debido a la hegemonía de las publicaciones académicas en este idioma. Esta situación ha llevado a un acceso a la investigación cerrado y ha privilegiado ciertas voces y perspectivas. Kumaravadivelu (2001), al abogar por un enfoque pedagógico más inclusivo y contextualizado, critica implícitamente esta tendencia, promoviendo la necesidad de adaptar las prácticas pedagógicas a las características lingüísticas y culturales de la localidad, valorando las identidades y realidades propias de cada comunidad.

Según Albornoz (2012), la colonización en el ámbito educativo se refiere a la imposición de una cultura, ideología o sistema educativo por parte de una potencia colonizadora, como Europa o países de habla inglesa, sobre una población colonizada, como el caso de México. Esta dinámica implica la propagación de un pensamiento eurocentrista.

A lo largo de la historia y en el contexto de planteamientos históricos, América Latina tiende a ser relegada en la historia universal. En lugar de reconocer la riqueza de su historia preexistente, se tiende a reducir su importancia y a marginarla en favor de otros enfoques. Esta perspectiva conduce a la poca valorización de la diversidad de experiencias y culturas presentes en la región y genera una visión sesgada de la historia y la educación.

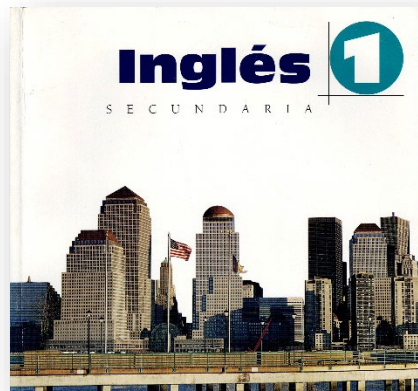
En México la educación, incluyendo la enseñanza del inglés, está regida por directrices que moldean la identidad de los estudiantes, a continuación, se ejemplificarán tres de las directrices, primero, la Ley General de Educación, que establece a la lengua inglesa como obligatoria, en la educación básica y media superior, pues busca promover el desarrollo integral de las y los estudiantes. Sin embargo, la información que se brinda sobre cómo hacerlo en el contexto de la enseñanza de lengua inglesa es poco y provoca muchas dudas, inquietudes y formas de interpretación. Segundo, los diseños curriculares se basan en un enfoque comunicativo con el

propósito de desarrollar habilidades comunicativas en diferentes contextos, aunque estos suelen ser idealizados y no siempre reflejan la realidad de los estudiantes. Además, no siempre se toma en cuenta la diversidad cultural. En tercer lugar, los materiales didácticos, por ejemplo, libros de texto, suelen presentar una visión del mundo anglocéntrica. Esto se refleja, por ejemplo, en las imágenes de las portadas, contraportadas y unidades, que enfatizan un paisaje cultural anglófono. Esta representación puede llevar a los estudiantes a internalizar la idea de que el inglés y la cultura occidental son superiores a su lengua materna y a su propia cultura. A continuación, se muestran algunas portadas de libros de texto de lengua inglesa para escuelas públicas. Las imágenes se utilizan únicamente con fines académicos y de análisis, sin fines de lucro. Se incluyen de manera parcial y respetando los derechos de autor correspondientes.



Fuente: Salazar y Ramírez (2006) Portada del libro English 1.

La portada del libro English 1, destinado a estudiantes de secundaria, muestra una escena típicamente británica: una joven con rasgos occidentales usa una cabina telefónica azul, mientras que al fondo se observa una ilustración del Big Ben, un ícono representativo de Londres. También se incluyen señales de tránsito en inglés como "ONE WAY", reforzando la inmersión en una estética cultural específica. Este tipo de representaciones visuales refuerzan la idea de que aprender inglés está inevitablemente ligado a adoptar o aspirar a un imaginario anglófono, en este caso británico, invisibilizando otras variedades del inglés y, sobre todo, relegando el contexto cultural local de los estudiantes a un plano secundario o inexistente.



Fuente: Escárcega y Mendoza (2003) Portada del libro Inglés 1 editorial Nuevo México

En esta portada del libro Inglés 1 para secundaria, se presenta una imagen de la ciudad de Nueva York, fácilmente reconocible por su línea de rascacielos y la bandera de Estados Unidos ondeando al centro. Este tipo de representación visual refuerza la asociación del idioma inglés exclusivamente con Estados Unidos, promoviendo una visión reduccionista y hegemónica de la lengua como sinónimo de cultura estadounidense. Al igual que en otros materiales, hay escasas referencias visuales al contexto mexicano o latinoamericano. Este diseño tiende a mostrar entonces al aprendizaje de la lengua inglesa, al libro de texto, como la entrada a una cultura extranjera superior o aspiracional, en lugar de una herramienta de comunicación global que puede convivir con la identidad cultural de los estudiantes.



Fuente: Curwen y Day (2012) Unidad 5 del libro Crossover 3, Activity Book

En la unidad 5 del libro de texto, dedicada al tema del debate, se presentan imágenes de figuras ampliamente reconocidas en el contexto angloparlante, como Oprah Winfrey y Bill Clinton. Si bien su inclusión puede tener como objetivo motivar a los estudiantes con referentes populares y actuales, también refleja una tendencia a privilegiar figuras culturales del mundo anglosajón, particularmente de Estados Unidos. Esta selección tiende a limitar las posibilidades de representación para los alumnos, ya que no se incluyen referentes locales o regionales con los que puedan sentirse más identificados. A pesar de que estos materiales buscan contextualizar el uso del inglés, es importante tomar en cuenta una mayor diversidad cultural que refleje tanto el carácter global del idioma como la riqueza del entorno sociocultural del alumnado. Estas representaciones impactan en la identidad cultural de los estudiantes, algunos pueden internalizar la idea de que el inglés es superior, sentir presión para ajustarse a una visión del mundo eurocéntrica o tener problemas para desarrollar su propia identidad cultural si la educación no la valora. Es importante reflexionar sobre este impacto y buscar formas de promover una educación más inclusiva y respetuosa con la diversidad.

Estas dinámicas se normalizaron, lo que ha llevado a que, tanto estudiantes como docentes, perciban el inglés no como una herramienta para conocer y razonar sobre nuestros entornos, sino solo como un medio para viajar o moverse del lugar de origen. Sin embargo, el inglés también debería permitirnos crear, compartir y hacer escuchar nuestra historia. Reconociendo esta realidad colonial, es imperativo deconstruir este enfoque. Como menciona Rodríguez (2019) "para la liberación de la hegemonía y la construcción de una sociedad antropológica cimentada en la solidaridad social, humana y profundamente antropológica; deconstruir es descolonizar" (p.10). En otras palabras, para construir una sociedad más justa y solidaria, es necesario cuestionar y desmontar las estructuras de poder heredadas del colonialismo. Este proceso de deconstrucción es lo que posibilita la descolonización, un paso necesario para avanzar hacia una sociedad basada en la equidad, la humanidad y la ética. Según Canagarajah (2023), la descolonización pedagógica implica una reconstrucción de la realidad e identidad cultural y social a través de la enseñanza, transformando el currículo, la escuela, la cultura y la mente.

Este cambio de paradigma nos invita a visualizar y apreciar la interconexión de las capas de la vida, desde la política hasta la ecología, desde la economía hasta la cultura. Reconoce que ninguna disciplina o individuo existe de forma aislada; nuestras acciones tienen consecuencias que se

extienden mucho más allá de los límites que podemos imaginar. Esta visión más amplia nos invita a abrazar la complejidad y la diversidad como elementos esenciales para el progreso y la evolución de la educación y la sociedad en general.

En su TED Talk “El peligro de una sola historia”, Chimamanda Ngozi Adichie (TED, 2014), explica cómo la limitación a una única narrativa puede distorsionar la percepción de las culturas y las identidades. Adichie, quien es una escritora y activista nigeriana, destaca cómo esta “única historia” simplifica y empobrece la complejidad de las realidades humanas. En su relato personal, Adichie comparte cómo, al comenzar a leer, se sumergió en los libros infantiles británicos y estadounidenses, donde los personajes eran predominantemente blancos, de ojos azules, jugaban en la nieve y consumían productos como manzanas y cerveza. Este tipo de narrativas, que no reflejaban su entorno ni su cultura en Nigeria, moldearon su escritura inicial, creando personajes que compartían esas mismas características, a pesar de que en su país la nieve era desconocida, los mangos eran la fruta típica y la cerveza era ajena a su realidad cotidiana. Este ejemplo ilustra cómo la exposición repetida a historias que no reconocen las particularidades locales puede moldear la identidad de manera distorsionada. Para Adichie, su descubrimiento de la literatura africana fue clave, ya que le permitió escapar de esa única historia, rescatando así una visión más compleja y auténtica de su cultura. Este testimonio subraya la importancia de contar con una diversidad de narrativas para enriquecer nuestra comprensión del mundo, evitando caer en la simplificación y estereotipación de las experiencias y culturas.

Este cambio de paradigma, que nos invita a apreciar la interconexión de todas las facetas de la vida, se vincula intrínsecamente con la reflexión de Adichie sobre el peligro de una única historia. Ambos planteamientos convergen en la importancia de reconocer la diversidad en todas sus dimensiones, ya sea en la narrativa literaria o en la comprensión más amplia de la sociedad. Así como Adichie aboga por evitar la limitación de la experiencia a través de una única perspectiva narrativa, la visión expuesta nos insta a reconocer que ninguna disciplina o individuo existe de forma aislada. Ambos enfoques abogan por la necesidad de abrazar la complejidad y la diversidad, ya sea en la construcción de historias o en la comprensión de los sistemas que rigen nuestras vidas. En conjunto, sugieren que adoptar una perspectiva más holística y diversa es un punto de partida en la educación y en la sociedad en general para lograr un progreso y una evolución más equitativos y sostenibles “Stories matter, many stories matter, stories have been used to dispossess and to

malign, but stories can also be used to empower and to humanize” (TED, 2014). Podemos ver que la educación colonizada se suele centrar en transmitir habilidades o conocimientos que atienden a los intereses de la potencia colonial, dejando a un lado las realidades, necesidades o intereses de la población local. Dicho de otra manera, la enseñanza se convierte en un espacio donde se reproducen los modelos culturales de quien coloniza, se limita la autonomía y puede llegar a frenar el desarrollo de las comunidades que están bajo este concepto.

La hegemonía de la colonización en la formación educativa ha sido un tema de constante reflexión. Este fenómeno histórico ha desencadenado un profundo cuestionamiento de nuestra percepción del mundo, llevándonos a reconsiderar nuestra visión anterior, que solía ser simplificada y mecánica. En su lugar, emergió la necesidad de adoptar una perspectiva más holística y completa, donde la interacción y las relaciones entre diversas disciplinas y, aún más importante, entre seres humanos, ocuparan un lugar central en la comprensión del conocimiento y la sociedad en su conjunto.

Así mismo, Dussel (2014) en el video de C. Ometochtzin (2018) critica los programas educativos tradicionales por promover la repetición y memorización sin desarrollar la creatividad o el pensamiento crítico en los estudiantes. Aboga por una educación descolonizadora que reconozca y desafíe las prácticas coloniales y sus consecuencias, reformulando los contenidos del currículo académico.

## **2.2 Descolonización pedagógica del inglés**

La educación descolonizadora busca reconocer y desafiar las prácticas coloniales y sus consecuencias, así como reformular los contenidos del currículo académico. Esto contribuye a la formación de alumnos que, a través de la reflexión y el autoconocimiento, practican la inclusión, la igualdad y la cooperación, al mismo tiempo que superan prejuicios hacia otras culturas.

Bedoya (2023) afirma que el propósito fundamental de la educación descolonizadora es generar la conciencia de poder estar con el otro sin competir, sin violentar y sin colonizar. Promueve una mirada compasiva hacia el conjunto de la humanidad y crea condiciones de vida que permiten un reconocimiento propio y una apreciación de la diversidad cultural.

Es así, como las Pedagogías de la Comunidad y el Aprendizaje Basado en Proyectos surgen como sistemas de apoyo en la búsqueda de una enseñanza del inglés como lengua extranjera que

promueva la descolonización. Siguiendo la perspectiva de Bedoya (2023), se trata no de excluir ni deshacer las contribuciones de Occidente, sino de integrar lo mejor de ambos mundos, tanto del Sur como del Occidente. Este enfoque impulsa un diálogo intercultural de conocimientos con miradas al progreso, lo cual es, en esencia, un aprendizaje enriquecido por la conciencia de su contexto, reconociendo la diversidad cultural.

Canagarajah (2023) propone tres principios en la enseñanza de lenguas: la localización del aprendizaje, la conciencia del contexto y el reconocimiento de la diversidad cultural. Estos principios nos invitan a entender que aprender un idioma no es solo adquirir vocabulario o estructuras, sino también reconocer cómo el aprendizaje se entrelaza con contextos culturales específicos. También destaca la importancia del *translanguaging*, es decir, el uso flexible de varios idiomas para expresar ideas y conectar saberes. Este enfoque no solo valora la diversidad lingüística en el aula, sino que promueve el diálogo intercultural. Además, resalta el papel activo del estudiante, promoviendo su autonomía, pensamiento crítico y la posibilidad de aportar sus propias experiencias culturales al proceso de aprendizaje.

### **2.2.1 Pedagogías de la Comunidad**

Como se ha mencionado previamente, algunas prácticas con características anglo-centristas en la enseñanza de la lengua inglesa han tendido a individualizar y a homogeneizar las experiencias de los alumnos y docentes. En contraste, el proceso de descolonización invita a ver a la comunidad como un eje fundamental en el aprendizaje, reconociendo que la identidad y el sentido de pertenencia se construyen de manera colectiva. De esta manera, la lengua inglesa no es vista como una lengua de imposición, sino como un medio. Cuando se aprende y se usa de manera contextualizada, contribuye al fortalecimiento de la identidad colectiva y a la creación de un ambiente colaborativo.

En este sentido, las pedagogías de la comunidad son entendidas como un enfoque transformador que visualiza a la escuela como un espacio donde construimos el conocimiento de manera colectiva. Mitchell y Sackney (2000) describen a este tipo de pedagogías como una comunidad donde se comparten experiencias y se reflexiona sobre el aprendizaje de los estudiantes. Siguiendo esta idea, Stoll *et al.* (2006) mencionan que las pedagogías de la comunidad implican un proceso continuo de colaboración entre docentes, lo cual beneficia el desarrollo personal y el aprendizaje de los estudiantes.

Las pedagogías de la comunidad representan un enfoque transformador en el campo de la educación y han sido objeto de estudio por distintos autores, Mitchell y Sackney (2000) definen a las pedagogías de la comunidad como una sociedad donde se establece una conversación para compartir experiencias sobre prácticas pedagógicas teniendo como enfoque el aprendizaje de los alumnos. Por otra parte, Stoll et al. (2006) afirman que en ellas se comparte y reflexiona el desarrollo pedagógico de una manera continua, colaborativa e inclusiva.

Existen distintas visiones en las pedagogías comunitarias desde una mirada centrada en los docentes según Jáuregui (2022), representan una de las estrategias más significativas, donde se propicia el intercambio de experiencias, se fomenta la reflexión sobre los procesos pedagógicos, se toman decisiones y, como consecuencia, se logra un mejoramiento en la labor del docente y en el aprendizaje de los estudiantes.

Desde una perspectiva escolar, de acuerdo con Pankake y Moller (2002), se caracterizan como una institución educativa en la que se promueven valores compartidos, normas establecidas, una cultura enfocada en la mejora continua y un liderazgo distribuido. Esta pedagogía no solo se centra en la enseñanza y el aprendizaje, sino que también en la colaboración, la participación y la responsabilidad colectiva de todos los miembros, con el fin de alcanzar objetivos educativos más ambiciosos y promover el crecimiento y desarrollo tanto de los docentes como de los estudiantes.

Una visión de comunidad escolar, según la perspectiva de Jáuregui (2022), tienen como objetivo principal el bienestar colectivo, mostrando una profunda preocupación por el desarrollo integral de sus estudiantes. Esta pedagogía no solo reconoce y valora la diversidad en el aula, sino que también se comprometen a crear un entorno con valores y justicia social.

Estas agrupaciones de individuos pueden reunirse en entornos tanto virtuales como presenciales con el objetivo de integrar el aprendizaje y el desarrollo en el contexto educativo. Se fundamentan en la confianza, el reconocimiento de la diversidad y la disposición para compartir experiencias y conocimientos. Las comunidades pueden estar compuestas por educadores, estudiantes, padres u otras partes interesadas que estén directa o indirectamente vinculados al proceso de aprendizaje (Nieto-Gómez y Clavijo-Olarte, 2020; Vergel, Rincón, y Cardoza, 2016).

En otras palabras, esta visión no se limita únicamente al mejoramiento en la adquisición de conocimientos, sino que busca crear un entorno educativo en el que los estudiantes prosperen no

solo académicamente, sino también en su crecimiento personal y social. Estas pedagogías de la comunidad se convierten en motores de inclusión, promoviendo el respeto por la diversidad en la educación, lo que contribuye a la formación de ciudadanos comprometidos con la justicia y los valores de la sociedad.

El principal objetivo de estas pedagogías es mejorar la educación, enfocándose en actividades, estrategias y proyectos a largo plazo que impulsen la creación de nuevas ideas y habilidades tanto en docentes como estudiantes. Con esto, se enriquece la práctica educativa y las redes de apoyo dentro de las comunidades escolares.

Las pedagogías basadas en la comunidad representan un enfoque educativo enriquecedor que trasciende los límites del aula. Estas pedagogías como lo establecen Rincón y Clavijo (2016), hacen hincapié en las acciones cotidianas, vivencias personales y recursos que tanto estudiantes como docentes aportan al ambiente de aprendizaje. Este enfoque además de enriquecer la dinámica en el salón de clases también impacta en la formación del plan de estudios, al reconocer la diversidad de saberes y puntos de vista que la comunidad puede aportar en el proceso educativo.

Sharkey (2012) define a las pedagogías basadas en la comunidad como “curriculum and practices that reflect knowledge and appreciation of the communities in which schools are located and students and their families inhabit” (p. 7). Esto requiere que el currículo escolar y las actividades pedagógicas estén diseñados de una manera en la que se vea reflejada la comprensión y el reconocimiento de la cultura, la historia, las tradiciones y las necesidades de las comunidades locales en las que se encuentran las escuelas. Incluyendo el entorno inmediato de la escuela y la comunidad más amplia de la que provienen los estudiantes y sus familias. La propuesta es que el sistema educativo sea sensible y respetuoso con la diversidad en las comunidades locales, contribuyendo así a una educación más relevante y significativa.

Trabajar colaborativamente y reflexionando sobre las perspectivas y necesidades de la comunidad, las comunidades no solo fortalecen el sentido de identidad y pertenencia de los individuos, sino que también los empoderan al reconocer y valorar su patrimonio cultural y lingüístico. La combinación de comunidades pedagógicas y literacidades locales crea un marco enriquecedor y significativo para la educación, que refleja la diversidad cultural y lingüística de cada contexto y promueve un aprendizaje auténtico y relevante. De acuerdo con Nieto-Gómez y Clavijo-Olarte

(2020) las literacidades locales nos permiten conocer el contexto histórico y cultural donde se labora mediante los integrantes de la comunidad.

### **2.2.2 Relevancia de las pedagogías de la comunidad en la enseñanza del inglés**

La globalización ha llevado a una visión de la educación en la que se valora principalmente su contribución a la economía y la competencia en el mercado global. Esto limita la atención y los recursos que se destinan a la promoción de conocimientos, identidades culturales y valores propios de las comunidades. La presión por la estandarización y la competitividad puede hacer que los aspectos únicos y distintivos de la educación y la cultura locales se vean marginados o amenazados. No obstante, Comber (2018) destaca que, a pesar de las presiones específicas que enfrentan estudiantes y docentes, tanto investigadores en educación como profesores reconocen los beneficios de aprovechar las motivaciones y recursos de los estudiantes, así como las literacidades locales, con el fin de mejorar el proceso de aprendizaje.

Los autores que mencionaré a continuación se destacan sus aportaciones de carácter colaborativo e innovador en el campo de la enseñanza de una segunda lengua. Promueven la idea de que los estudiantes sean agentes activos en la construcción de su propio conocimiento, alentando el desarrollo de un pensamiento crítico. Estas investigaciones reflejan la participación conjunta de docentes, docentes en formación y alumnos en el proceso educativo, lo que conlleva al reconocimiento del entorno y la búsqueda de soluciones a problemas comunitarios. Además, se fomenta la preservación de identidades y conocimientos locales, al mismo tiempo que los estudiantes aprenden una lengua extranjera.

Las pedagogías basadas en la comunidad promueven la colaboración entre los estudiantes, docentes y otros miembros de la comunidad educativa. Esto ayuda a crear un entorno en el que todos pueden aprender y construir conocimiento de manera conjunta. Es el caso del trabajo de Porras, Díaz y Nieves (2018), esta investigación, llevada a cabo en Colombia, surge de la necesidad de enseñar inglés en la primaria baja, donde algunos profesores carecen de un amplio conocimiento en la enseñanza de esta disciplina debido a distintos factores. Como parte de la solución a este desafío, se implementa el coaching entre pares y la tutoría inversa, involucrando a docentes en formación y docentes en servicio. Los resultados de esta colaboración entre ambos grupos arrojan conclusiones significativas: tanto los practicantes como los docentes en servicio se beneficiaron mutuamente, contribuyendo al mejoramiento de las oportunidades de aprendizaje del inglés para

sus estudiantes, los docentes en servicio ampliaron su conocimiento en técnicas y estrategias para enseñar inglés y los practicantes aprendieron estrategias para el manejo y organización dentro del aula. La discusión y el intercambio de ideas ayudan a comprender conceptos, resolviendo problemas.

La colaboración y el apoyo mutuo dentro de una comunidad llevan a una mejora en el desempeño académico de los estudiantes. En el estudio de Lindahl y Sayer (2018) se destaca el potencial de los alumnos jóvenes, aunque es un estudio de tipo cuantitativo realizado en 4 escuelas de México tanto urbanas como rurales, se buscó comprobar la teoría de “más inglés y más temprano” basado en la teoría de interdependencia lingüística, donde se dice que el desarrollo de literacidad de L1 puede beneficiar el aprendizaje de una L2 y este estudio lo confirmo con un “programa diseñado para dar exposición simultánea al inglés y al español desde el preescolar”. Y en temas de impacto social, cuestionan la idea de que una mayor literacidad de inglés ayudara a una movilidad socioeconómica de los estudiantes con familias de bajos ingresos, como Comber (2018) menciona, por un lado, se nos hace hincapié en que los niños pequeños son altamente competentes en la adquisición de lenguajes, sin embargo, hay que reconocer que los conocimientos lingüísticos, lectura o escritura por sí solos no son suficientes para combatir o sobresalir de las dificultades económicas.

Las pedagogías basadas en la comunidad suelen ser inclusivas y valorar la diversidad, generan un ambiente en el que se respetan las diferencias culturales y lingüísticas y de aprendizaje, lo que a su vez genera sentido de pertenencia para todos. El estudio de investigación realizado por Flórez (2018) nos ayuda a valorar y enriquecer los espacios de aprendizaje. Flórez (2018) menciona que las pedagogías de la comunidad se apoyan en la identidad local, que son la combinación de las tradiciones, lenguaje, historia y normas de comportamiento de los estudiantes. De esta manera, la identidad local, es una herramienta importante para favorecer el aprendizaje de una lengua extranjera, ya que permite una conexión entre el contenido y el contexto del estudiante. Su investigación persigue el propósito de fortalecer la identidad local de los estudiantes mediante la clase de inglés, promoviendo un aprendizaje significativo y la participación de los estudiantes en su comunidad mediante entrevistas intergeneracionales. Los alumnos al escribir sobre las historias de sus familias se sintieron interesados y motivados, la empatía surgió al saber los tiempos difíciles que sus familiares habían vivido. Surgió el compromiso en las generaciones actuales para

conservar lo que generaciones pasadas ya habían hecho. En sus propias palabras, “students recognized their membership into the group and their role as citizens in the ongoing history making process” (Flórez, 2018, p.207). Su aprendizaje y su sentido de pertenencia cambio debido a las actividades que realizaron, el uso del inglés fue constante para escribir párrafos, aprender vocabulario, organizar ideas, tomar notas, y editar textos.

Al interactuar y colaborar con diferentes agentes, los estudiantes desarrollan habilidades sociales valiosas, como la comunicación, el trabajo en equipo y la empatía. Estas habilidades son muy importantes en la vida cotidiana y en el mundo laboral, además, suelen fomentar la motivación y el compromiso. Al sentirse parte de un grupo en el que su participación es valorada, los estudiantes están más dispuestos a involucrarse en el proceso de aprender.

Fue el caso de estudio de Lastra, Durán y Acosta (2018) quienes también le dieron un enfoque pedagógico basado en la comunidad a su investigación, esta investigación nos muestra como los docentes en formación empiezan a establecer una relación entre los recursos de la comunidad (lingüísticos, sociales y culturales) y el papel que tienen ellos como individuos y docentes para llevar a cabo una pedagogía crítica. Sin más, los resultados que nos muestran las autoras son importantes. Los estudiantes y docentes comenzaron a tener un vínculo más cercano con la comunidad, los alumnos se mostraban motivados al explorar su comunidad desde distintas perspectivas e incluso se promovió el rol de exploradores en su propio contexto.

Las pedagogías basadas en la comunidad no solo se centran en la adquisición de conocimientos, sino también en la formación de ciudadanos activos y comprometidos. Los estudiantes aprenden a entender y abordar cuestiones sociales y comunitarias. Atendiendo a esta relevancia de las pedagogías basadas en la comunidad, en la educación, Llanes (2018) escribe sobre los resultados de un estudio de caso donde se buscó el desarrollo de la competencia cultural con tres estudiantes asiáticos aprendiendo español como lengua extranjera. Mediante cuestionarios, entrevistas, diarios de campo y grabaciones de interacción social, se resalta que es de suma importancia la acción social y el aprendizaje experiencial para el desarrollo de la competencia cultural. Otro punto para mencionar en el estudio es que los agentes de la comunidad invitaban a los alumnos a seguir explorando, analizando y comparando los obstáculos de diversas culturas, “This may indicate that cultural competence development tends to be an on-going and collective process rather than a linear individual path” (Llanes, 2018, p.240). Los estudiantes encontraron que, al entablar

conversaciones con personas sobre asuntos relacionados con la vida diaria y las costumbres locales, experimentaban una motivación adicional para encontrar los términos adecuados que transmitieran esos significados.

### **2.3 Aprendizaje Basado en Proyectos**

En este marco, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se presenta como una metodología que dialoga con las características de la descolonización de la educación y con las pedagogías de la comunidad. En este sentido, Maldonado (2008), define el ABP como una metodología de aprendizaje, en la cual el centro son las problemáticas que muestran al estudiante un camino para la obtención de conceptos y soluciones, convirtiéndolo en un agente activo, además que exige que el docente sea una guía y estimule la curiosidad en los estudiantes de aprender.

Un proyecto es el conjunto de actividades interrelacionadas, diseñadas con el propósito de generar productos, servicios o conocimientos que resuelvan problemáticas, necesidades o preocupaciones tomando en cuenta los recursos y el tiempo disponible. En este contexto, Cobo Gonzales y Valdiva Cañotte (2017) definen el Aprendizaje Basado en Proyectos como una metodología colaborativa exponiendo a los estudiantes a situaciones de la vida cotidiana que los lleven a proponer soluciones a problemas específicos, los alumnos tienen la capacidad de diseñar un plan, llevarlo a cabo y evaluar las actividades, todo esto con el propósito de aplicarlo en la vida diaria, fuera del salón de clases (Cobo Gonzales y Valdiva Cañotte, 2017).

El ABP es un tipo de educación centrada en el alumno, que se basa en tres principios constructivistas: el aprendizaje debe ser contextualizado, los alumnos participan en su proceso de aprendizaje y logran sus objetivos mediante interacciones, intercambio de conocimientos y experiencias (Kokotsaki, Menzies y Wiggins, 2016) (en el siguiente subtema se explican con mayor detalle estos principios). Esta metodología del aprendizaje se ajusta al enfoque de las pedagogías basadas en la comunidad debido a que el aprendizaje se promueve a partir de preguntas y problemas auténticos, relacionados con las experiencias de la vida cotidiana del alumnado.

El ABP también suele definirse como una modalidad de enseñanza y aprendizaje que hace énfasis en la realización de tareas, con la finalidad de lograr un producto. Esta metodología se desarrolla mediante un proceso de colaboración y negociación entre todos los participantes (García-Varcácel y Basilotta, 2017). De acuerdo con Toledo y Sánchez (2018), el ABP es un tipo de instrucción que

puede ser realizada de forma individual o colectiva. Los estudiantes llevan a cabo investigaciones, integrando la teoría y la práctica, en otras palabras, aplican los conocimientos y habilidades para desarrollar soluciones viables a un problema antes definido.

El ABP entonces es un método de instrucción que prioriza el aprendizaje colaborativo y centrado en el estudiante. Implica que los estudiantes desarrollen distintas habilidades en proyectos diseñados para ayudar a resolver problemas cotidianos, promoviendo así el pensamiento crítico y la resolución de problemas (Mohamed, 2023).

### **2.3.1 Principios y características de Aprendizaje Basado en Proyectos**

Como se ha mencionado con anterioridad el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es un enfoque pedagógico que se centra en el aprendizaje a través de la realización de proyectos. Esta metodología menciona que los alumnos aprenden mejor cuando se les involucra en tareas significativas y contextualizadas. Kokotsaki, Menzies & Wiggins (2016) y García-Varcácel & Basilotta, (2017) coinciden en que ambos se basan en tres principios constructivistas:

- Aprendizaje contextualizado: El aprendizaje se sitúa en un contexto real y relevante para los estudiantes.
- Participación: Los estudiantes se involucran en su proceso de aprendizaje, planificando, ejecutando y evaluando el proyecto.
- Interacción social: Los estudiantes hacen actividades en equipo y colaboran entre sí.

El ABP se caracteriza por distintos aspectos, en primer lugar, los proyectos se posicionan como el eje central del aprendizaje, el ABP gira en torno a la realización de proyectos que se convierten en el motor del aprendizaje. Los proyectos se presentan como actividades desafiantes para los alumnos. Ellos son los que a partir de sus conocimientos y habilidades deben crear soluciones para los problemas o situaciones presentadas, tal como señalan Kokotsaki, Menzies y Wiggins (2016).

Un aspecto importante en los proyectos es *la relevancia*. Si queremos que el aprendizaje sea significativo los proyectos deben de ser relevantes para los estudiantes, y estar basados en sus intereses y su contexto, de acuerdo con García-Varcácel y Basilotta (2017), la selección de temáticas o proyectos es fundamental para el éxito del ABP, ya que aumenta su motivación y participación.

El ABP también promueve la autonomía y gestión del aprendizaje, pues brindada a los estudiantes libertad para tomar decisiones y gestionar su propio aprendizaje. Así desarrollan su iniciativa, responsabilidad y pensamiento crítico (Bell, 2010).

El trabajo en equipo es otro pilar fundamental, Johnson y Johnson (1989) mencionan que los estudiantes al trabajar en equipo logran alcanzar los objetivos del proyecto, aprenden a comunicarse mejor, comparten ideas y trabajan juntos por un bien común, además, desarrollan habilidades sociales para su futuro personal y profesional.

Además, la evaluación en el ABP no se limita a un examen final, la evaluación es continua a lo largo del proyecto. Se valoran tanto los resultados finales como el proceso de aprendizaje en sí mismo, incluyendo la participación, el esfuerzo y la colaboración de los estudiantes.

Por último, el ABP adopta un enfoque contextualizado, situando el aprendizaje en un contexto real y relevante para los estudiantes. De acuerdo con (Herrington y Oliver, 2000), esto les permite entender los conceptos y aplicarlos a situaciones de la vida, fomentando un aprendizaje más significativo y duradero.

El ABP se distingue de los métodos pedagógicos tradicionales por su enfoque en la investigación, la resolución de problemas reales y la construcción del conocimiento a través de la experiencia práctica. A diferencia de la enseñanza pasiva, donde el conocimiento se transmite de forma unidireccional, el ABP coloca al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, guiándolo a través de la elaboración de un proyecto que responde a una pregunta o problema específico. Blumenfeld, et al (2000), en este enfoque presupone que los estudiantes necesitan la oportunidad de construir conocimiento mediante la resolución de problemas reales, formulando y refinando preguntas, diseñando y llevando a cabo investigaciones, analizando datos e información, y finalmente, presentando sus conclusiones.

Como se ha visto entonces los proyectos representan un enfoque pedagógico distinto que estimula la indagación de los estudiantes. Partiendo de preguntas que se consideran valiosas y pertinentes, y en algunas ocasiones, surgen directamente de ellos. Mientras se lleva a cabo el proyecto, los alumnos exploran y descubren sus intereses, plantean cuestionamientos, organizan sus actividades, buscan información en diversas fuentes (esto incluye las pedagogías de la comunidad), comparten,

comparan y evalúan sus ideas, las mejoran o transforman, comunican sus logros o descubrimientos, proponen soluciones, entre otros aspectos (García-Varcácel y Basilotta, 2017).

### **2.3.2 Implementación de Aprendizaje Basado en Proyectos en la enseñanza del inglés**

En este subtema se abordará la implementación del ABP en la enseñanza del inglés. Se destacarán los pasos y estrategias que fueron seguidos en distintos estudios para su implementación, así como los resultados obtenidos, beneficios y obstáculos.

Gómez et al. (2019) planificaron y desarrollaron un proyecto con estudiantes de quinto grado sobre el refrigerio escolar, con el objetivo de conocer el nivel nutricional, el transporte y los procesos de manipulación de los alimentos, entre otros aspectos. Este proyecto buscaba generar competencias ciudadanas, habilidades de investigación y competencias en lengua extranjera en los niños de quinto grado. Las iniciativas de los docentes en la institución promovieron la participación de los niños, padres de familia y el trabajo conjunto con otros docentes para seguir realizando proyectos enfocados en problemáticas de la comunidad.

Primero, seleccionaron un tema para el grupo de alumnos y propusieron un enfoque interdisciplinario. Después, llevaron a cabo el “mapeo” del entorno de la escuela y, con esta información, realizaron la planificación curricular. Se formularon objetivos generales y específicos. Al inicio del proyecto, se plantearon diferentes preguntas para activar los conocimientos previos de los alumnos y ayudarlos a identificar la problemática. Luego, se invitó a los alumnos a “conocer” su comunidad mediante entrevistas, encuestas y socialización de información, para finalmente elaborar productos o entregables.

Como la implementación del proyecto fue realizada por distintos docentes, se utilizaron diversas estrategias. Algunos de los logros obtenidos fueron: los alumnos diseñaron trípticos y carteles para concienciar a la comunidad sobre el problema ambiental, y parte de los estudios de contaminación se llevaron a cabo en el laboratorio de química, logrando así un aprendizaje interdisciplinario. Además, en un proceso colaborativo, los estudiantes identificaron el problema que afecta a la comunidad y compartieron su preocupación redactando su punto de vista en textos cortos en inglés.

En las conclusiones sobre la implementación de su proyecto, destacan la aparición de pros y contras, también lo que es para un docente enfrentar el cambio y las posibilidades de hacer las cosas de manera diferente. En muchos casos, se inicia con mucho entusiasmo que luego decae. En

su colegio, inicialmente empezaron siete docentes con la propuesta y tres finalizaron el proceso. Analizan que esto posiblemente se deba a la carga administrativa, la independencia de otras áreas, la creencia de que existen disciplinas más importantes que otras, y la falta de espacios para socializar el desarrollo de los proyectos.

Clavijo-Olarte y Ramírez-Galindo (2019), en su discusión sobre los resultados de las diferentes aplicaciones de literacidades locales como recursos para la pedagogía y el currículo escolar, destacan la importancia de la lectura crítica de la comunidad para poder identificar problemáticas sociales, culturales, ambientales y económicas. Subrayan que la incorporación de estas literacidades en el aula enriquece el proceso de aprendizaje, y también, fortalecen el vínculo entre los estudiantes y su entorno.

Promovieron proyectos en el salón de clases con sus estudiantes a partir de preguntas de indagación que dinamizaron la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa. Estas preguntas no solo promovieron el pensamiento crítico, sino que también incentivaron a la investigación y reflexión en los estudiantes sobre temas que afectan su comunidad de manera directa.

Entre las prácticas educativas y experiencias de campo que exploran el lenguaje desde una mirada social y situada, sobresale el proyecto desarrollado por Rincón (2014). Este proyecto, llevado a cabo con estudiantes de décimo grado, se basó en indagaciones locales que motivaron a los alumnos a utilizar diversas formas de documentación. A través de fotografías, videos, textos, canciones y blogs, los estudiantes documentaron sus investigaciones y reportaron sus descubrimientos de manera creativa y significativa.

Para la docente, el aprendizaje de la lengua inglesa se integró de manera orgánica con la resolución de problemas reales de la comunidad. Esto permitió que los estudiantes no solo practicasen el inglés en un contexto auténtico, sino que también se sintieran más comprometidos y motivados. El uso del inglés fue evidente en sus presentaciones orales, donde explicaron sus investigaciones y propuestas, así como en sus blogs, donde publicaron artículos y reflexiones. Además, interactuaron con sus compañeros en plataformas digitales como Facebook y blogs, lo que facilitó un intercambio continuo de ideas y retroalimentación en inglés.

En conclusión, Clavijo-Olarte y Ramírez-Galindo (2019) resaltan que la integración de literacidades locales en la educación mejora la competencia lingüística de los estudiantes y los

prepara para ser ciudadanos críticos y comprometidos con su entorno. El caso del proyecto de Rincón ejemplifica cómo la pedagogía puede adaptarse para resolver problemas reales y, al mismo tiempo, desarrollar habilidades académicas y sociales fundamentales.

En este marco teórico se ha presentado por separado el post-método, las pedagogías de la comunidad y el ABP como propuestas para mejorar la enseñanza de la lengua inglesa. A continuación, se presenta la articulación de estos referentes teóricos, entendido como un proceso dinámico donde los tres se complementan.

El post-método es un punto de partida, ayuda a los docentes a localizarse en su contexto y a sentirse con la confianza necesaria para crear desde sus experiencias, también, ayuda a establecer objetivos como el empoderamiento de los alumnos. Las pedagogías de la comunidad son una guía para el 'cómo' y el 'qué' considerar en la contextualización del aprendizaje, pues se toman en cuenta los conocimientos, las habilidades y experiencias que existen en la comunidad (aula, escuela, comunidad, nacional o mundial) de esta manera el aprendizaje será significativo. Finalmente, el Aprendizaje Basado en Proyectos brinda la estructura. En esta propuesta su función es orientar al profesor en el diseño de la secuencia didáctica, el proceso de evaluación y su reflexión, además, es flexible y nos permite comunicar los resultados, analizando colaborativamente su impacto en el aprendizaje de los estudiantes, la comunidad y el profesor. Es así como las pedagogías de la comunidad y el ABP se refuerzan entre sí, ambos parten de la realidad y los intereses de los alumnos con el propósito de mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

## CAPÍTULO 3

### Marco metodológico

En este capítulo se describe el diseño metodológico que guía esta investigación, abordando primero el problema central, después, se detalla el tipo de investigación utilizado, los objetivos que nos llevan a explorar esta temática y las preguntas clave que orientan el estudio. También se ofrece una descripción del contexto donde llevó a cabo la investigación, así como las características de los participantes involucrados. Finalmente, se profundiza en los instrumentos empleados, las consideraciones éticas, y los materiales que se utilizaron en la intervención educativa.

#### **3.1 Planteamiento del problema**

Desde mi experiencia como docente en formación en una escuela Normal y frente a un grupo de estudiantes, he observado que el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa en el aula se moldea de acuerdo con distintos factores, los cuales, al no estar alineados con la realidad de los estudiantes, muchas veces pueden obstaculizar un aprendizaje significativo. En primer lugar, los planes y programas educativos son fundamentales para estructurar el proceso de enseñanza, pero a menudo no se adaptan a las necesidades y contextos específicos de los alumnos, creando un vacío entre lo que se enseña y lo que los estudiantes consideran relevante en su vida diaria.

En segundo lugar, aunque los libros de texto suelen ser utilizados como el principal recurso didáctico, no siempre responden a las realidades o experiencias de los estudiantes. En mi experiencia, y escuchando la de otros compañeros docente, cuando se depende demasiado de ellos, se limita nuestra creatividad, la clase se vuelve repetitiva y los alumnos pierden interés.

Además, es un punto clave la capacitación continua de los docentes. La falta de formación en enfoques pedagógicos actualizados puede agravar la desconexión entre el contenido educativo y la realidad de los estudiantes. La diversidad cultural en el aula, aunque puede enriquecer la experiencia de aprendizaje, no es una característica que se aproveche completamente, lo que resultaría en un ambiente de aprendizaje menos efectivo.

Ejemplos concretos de esta desconexión se pueden observar en los libros de texto utilizados en contextos específicos, como en una escuela secundaria rural donde trabajé. En este entorno tareas

como “*Read the first part of the article about pub quizzes. Do you have something similar in your country?*” no logran conectar con los estudiantes, quienes, debido a su contexto, no tienen experiencias relacionadas con “*pubs*”. Esto dificulta la vinculación de la tarea con sus realidades, provocando un aprendizaje superficial y muchas veces en la falta de motivación.

Otro ejemplo es la instrucción: “*Read the beginning of a true story about a problem with a flight. Answer the questions.*” Para los estudiantes de la comunidad en donde laboraba, la relevancia de una historia verdadera sobre un problema en un vuelo puede ser mínima, dado que muchos de ellos no han tenido experiencias cercanas con viajes aéreos, lo que disminuye la autenticidad, así como el interés en la actividad.

Estos ejemplos reflejan una brecha significativa entre los contenidos educativos y la vida diaria de los estudiantes. Abordar esta desconexión nos ayuda a proponer un aprendizaje más significativo y relevante, que motive a los estudiantes y les permita relacionar lo que aprenden en el aula con su realidad cotidiana. Al hacerlo, se abren nuevas perspectivas del mundo para los estudiantes, y, como se mencionó anteriormente, el uso de la lengua inglesa se convierte en un puente que no solo les permite conocer y reconocer diferentes contextos, sino también compartir sus experiencias con otras partes del mundo, más allá de los países de habla inglesa.

### **3.1.1 Tipo de investigación**

En este estudio se emplea la investigación-acción como método. Según Latorre (2005), la investigación-acción es un proceso práctico e indagatorio realizado por el profesorado de manera colaborativa, con el objetivo de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión. Esta metodología implica un proceso reflexivo que abarca diversas estrategias implementadas en el ámbito educativo o social, con el propósito de mejorar las prácticas educativas, comprenderlas mejor y evaluar los contextos en los que se llevan a cabo (indagación disciplinada). Además, la investigación-acción implica una evaluación autorreflexiva realizada por los participantes.

El proceso de investigación-acción es reflexivo, interactivo, cíclico y se compone de distintas fases. De acuerdo con Latorre (2005), estas fases son el Plan de acción, la Acción, la Observación y la Reflexión. El Plan de acción comienza con la identificación y descripción de un problema, explicándolo y pensando en una situación ideal, para después hacer una búsqueda de soluciones y plantear una estrategia o hipótesis con el propósito de mejorar algún aspecto de la práctica

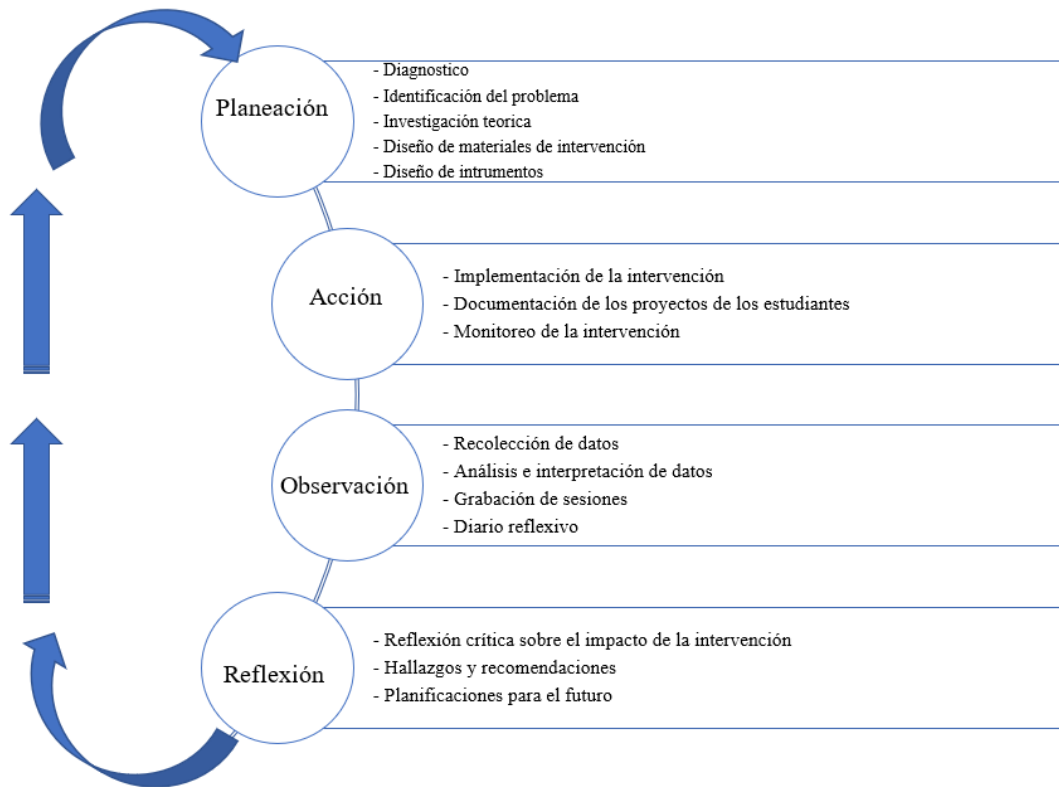
profesional. En la fase de Acción, se implementa el plan, estrategia o hipótesis planteada, con ayuda de un cronograma la acción debe ser controlada, fundamentada e informada. La Observación, la tercera fase del ciclo, se documenta el proceso de la investigación, generando datos que permiten reflexionar, evaluar y explicar lo ocurrido, algunas acciones que se pueden llevar a cabo son: auto observar, supervisar la acción de otras personas, supervisar conversaciones críticas sobre la investigación. Finalmente, la Reflexión, que es uno de los momentos más importantes de la investigación-acción, implica el análisis e interpretación de los datos. Esta Fase se enfoca en la recopilación, reducción, representación, validación e interpretación de los datos con el fin de extraer significados relevantes en relación con las consecuencias del plan de acción (Latorre, 2005).

### **3.1.2 Fases de la investigación**

En este apartado se describen las fases que componen el proceso específico de esta investigación-acción, mostrando los instrumentos en cada etapa, para la recopilación y análisis de datos. El organizador gráfico que se presenta a continuación, la Figura 3.1, ofrece una visión general de estas fases y cómo los instrumentos seleccionados fueron empleados de manera específica en cada una.

En el esquema, se puede observar cómo cada fase del proceso se interrelaciona y cómo los instrumentos contribuyen a alcanzar los objetivos planteados. Este esquema no solo guía la comprensión del proceso investigativo, sino que también refleja la importancia de cada fase y su papel dentro del ciclo de investigación-acción.

Figura 3.1 Correspondencia entre las fases de la investigación y los instrumentos



La Planificación surge de la inquietud sobre mi experiencia como aprendiz de lengua inglesa y en mi práctica docente, después de un análisis y una investigación detallada para saber que se puede cambiar y como, para esto, se realizó la investigación documental sobre el aprendizaje de la lengua inglesa, el enfoque post-método, el aprendizaje basado en proyectos, y las pedagogías de la comunidad, destacando que estos tres últimos temas son la acción estratégica en los que se fundamenta la secuencia didáctica para la intervención.

El control de la Acción necesita ser sistemático, la implementación de la intervención necesita mostrar cómo ha ido ocurriendo, con recolección de datos (proyecto de los estudiantes) y evidencias que servirán en el momento de Reflexión, ayudando a explicar los cambios, recomendaciones y sugerencias. La Acción es lo suficientemente flexible, abierta a estrategias y alternativas. La Observación deberá proporcionar suficiente información sobre la intervención, esta fase consiste en presentar las pruebas que demuestren que el cambio y la mejora han tenido lugar. En esta investigación se observa lo que los participantes hacen, se pregunta sobre lo que ocurrió y se analizan los materiales que dejaron. La Reflexión, esta no es una fase aislada en la investigación y se debe pensar en cómo se interpreta ahora la información, y los distintos modos de interpretar los datos, para la elaboración conceptual de la información, su conservación y comunicación.

En este estudio, se sigue el ciclo completo de investigación-acción dos veces, lo que permite ajustar las estrategias pedagógicas a lo largo del proceso y profundizar en los resultados obtenidos. La primera ejecución de este ciclo se centró en la recopilación inicial de datos y la implementación de la primera secuencia didáctica. En la segunda implementación, se reflexionó sobre las observaciones realizadas en la fase anterior, elaborando una secuencia didáctica diferente, haciendo ajustes y mejorando las intervenciones basadas en los resultados previos.

### **3.1.3 Objetivos**

El objetivo general de mi investigación es implementar secuencias didácticas basadas en proyectos colaborativos en nivel primaria, con el propósito de fortalecer la conexión entre los contenidos educativos y la realidad de los estudiantes, mejorando el aprendizaje de la lengua inglesa.

En este sentido el primer objetivo específico que guía mi investigación es fomentar la participación de los estudiantes en la identificación y análisis de problemas y necesidades de su entorno, utilizando la lengua inglesa como herramienta para la búsqueda de soluciones y acción social.

El segundo objetivo es evaluar la implementación de proyectos colaborativos, que promuevan el desarrollo de habilidades tales como la negociación, el trabajo en equipo, la toma de decisiones y la comunicación en inglés para alcanzar objetivos comunes.

El tercer objetivo es mejorar la expresión escrita y oral en inglés de los estudiantes mediante estrategias de aprendizaje contextualizadas y significativas que promuevan la práctica y el uso del idioma en situaciones reales.

El cuarto objetivo es aplicar instrumentos de evaluación, diagnóstica y final para comparar el nivel de aprendizaje del inglés de los estudiantes antes y después de las secuencias didácticas.

### **3.1.4 Preguntas de investigación**

Con el propósito de guiar el proceso de recopilación y análisis de datos, las preguntas de investigación son las siguientes.

- ¿Cómo contribuye la participación de los estudiantes en la identificación y análisis de problemas de su entorno al uso de lengua inglesa en el salón de clases?
- ¿Qué impacto tiene la implementación de proyectos colaborativos en el desarrollo de habilidades de negociación, trabajo en equipo, y comunicación en inglés?
- ¿Qué evidencia hay del desarrollo profesional del profesor durante la intervención?

## **3.2 Contexto de la investigación**

A continuación, se describirá el contexto escolar donde se lleva a cabo la investigación, factor que interviene directamente en la dinámica de enseñanza y aprendizaje, además se incluyen características de la comunidad, en conjunto es información que sirve para la adaptación de las estrategias pedagógicas.

### **3.2.1 Contexto escolar**

La investigación reconoce y aprovecha las características únicas de cada contexto educativo. Implementando los principios de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) a través de la metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos. En México, es poco común aplicar pedagogías comunitarias en la enseñanza del inglés, pero esta propuesta busca cambiar esa tendencia. La NEM, centrada en una educación integral e inclusiva, ofrece un marco abierto que une a la comunidad. Como podemos ver, refleja similitudes con el post-método, que promueve la flexibilidad y la adaptabilidad, desafiando así la rigidez de los métodos tradicionales.

La institución se ubica en el municipio de Jiquipilco, Estado de México, dentro de una comunidad rural. Jiquipilco situado al noreste del Valle de Toluca, cuenta con una población de 76,826 habitantes, de los cuales, 612 residen en la comunidad donde se localiza la escuela primaria. La comunidad tiene un nivel de ingresos medios, con una población relativamente homogénea en términos económicos. Los sectores ocupacionales predominantes incluyen labores en el hogar, actividades agrícolas, y trabajos en servicios públicos, aunque muchos de estos empleos son de carácter informal. El nivel de escolaridad promedio entre los adultos de la comunidad es de educación secundaria. Las condiciones de vivienda son adecuadas, y la mayoría de los hogares tiene acceso a servicios básicos como agua potable, electricidad y saneamiento.

Además, el contexto rural y las dinámicas sociales de la comunidad afectan directamente la interacción de los estudiantes con la lengua inglesa, ya que sus oportunidades de exposición al idioma son casi nulas fuera del aula. Este escenario plantea retos en cuanto a la motivación y el progreso en el aprendizaje del idioma, lo que resalta la importancia de ser flexible y buscar las estrategias pedagógicas adecuadas para las particularidades del contexto.

Aunque la comunidad tiene una identidad cultural otomí-mazahua, no hay hablantes de estas lenguas indígenas entre los estudiantes de la escuela, lo que podría indicar un proceso de pérdida o falta de transmisión lingüística en esta área. La cohesión social es limitada y la participación de los padres en las actividades escolares es baja, afectando comunicación y cooperación entre la escuela y las familias.

La escuela primaria tiene seis salones, uno por cada grado escolar, la matrícula total de la escuela es de 92 alumnos, lo que refleja el tamaño reducido de la comunidad educativa. Esta característica permite una atención más personalizada, aunque también implica ciertos desafíos en cuanto a recursos. La infraestructura de la escuela es básica, con equipamiento limitado para el aprendizaje de lenguas extranjeras, como tecnología o materiales didácticos específicos, no contamos con proyector o computadoras. La mayoría de los alumnos proviene de familias de bajos recursos, lo que influye en su acceso a herramientas complementarias fuera del entorno escolar como uso de internet.

En la Figura 3.2 se observa el patio escolar que está pavimentado, al fondo se encuentra la entrada de la escuela. En el lado izquierdo tenemos el edificio de salones de primero, segundo, tercero y cuarto, así como la dirección escolar. De lado derecho se ubican los salones de quinto y sexto.

Figura 3.2 *Vista del patio escolar*



En la Figura 3.3 se observa la vista de frente de los salones de primero a cuarto y la dirección escolar. En la parte superior del edificio hay un auditorio que está en desuso porque la escalera de acceso no cuenta con las condiciones de seguridad necesaria, puesto que carece de barandales.

Figura 3.3 *Salones y dirección escolar*



Dentro del salón de clases, Figura 3.4, hay diecisiete butacas individuales para los alumnos, un librero donde ellos pueden dejar libretas, libros de texto y algún otro material, existe también una pequeña biblioteca de salón con libros de ficción en español, el escritorio de la profesora y dos pizarrones para marcador. El salón es bastante amplio y permite movilidad, los alumnos están siempre organizados en grupos facilitando la interacción entre ellos y fomentando el aprendizaje colaborativo.

Figura 3.4 *Salón de clases*



El papel que desempeñé como profesora de inglés en sexto grado consiste en guiar el aprendizaje del idioma de una manera integral, promoviendo tanto habilidades comunicativas como el desarrollo de competencias de acuerdo con el programa escolar. Después de hacer la solicitud con la directora y asociación de padres de familia, las clases se imparten tres veces a la semana, ya que anteriormente solo se impartía una hora semanal, el horario es de nueve a diez de la mañana, coincidiendo con la hora de entrada de los estudiantes a la escuela. Este horario facilita una rutina, que favorece el aprendizaje constante y una mayor consolidación de los contenidos.

### **3.2.2 Participantes**

Los participantes del estudio serán diecisiete alumnos de sexto grado de primaria, con edades comprendidas entre los 10 y 11 años. El nivel de competencia de estos estudiantes en la lengua inglesa es A0, esto quiere decir que se encuentran en un nivel principiante absoluto. Este nivel, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), describe a estudiantes que tienen un conocimiento muy limitado del idioma. Los alumnos en A0 son capaces de reconocer palabras y frases muy básicas relacionadas con su entorno inmediato y familiar, pero aún no poseen las habilidades para formar o comunicarse con frases complejas. Su primer acercamiento al inglés fue durante el ciclo escolar anterior, por lo que aún están en la etapa inicial de familiarización con el idioma, trabajando principalmente en la adquisición de vocabulario elemental y expresiones cotidianas.

En cuanto al personal docente, participan dos profesores: la docente investigadora y la docente titular del grupo. El grupo toma clases con la maestra titular durante toda la semana, mientras que la docente investigadora imparte clases tres veces por semana. Las funciones de la docente titular incluirán la revisión de los instrumentos de evaluación, materiales de clase, y secuencia didáctica, además de realizar una participación moderada que de acuerdo con Hernández-Sampieri (2018), esto refiere a participaciones en algunas actividades, pero no en todas. La docente titular tiene experiencia en el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y se mostrará abierta al cambio metodológico que implica esta investigación.

Adicionalmente, los padres de familia y algunos miembros de la comunidad estarán involucrados en actividades dentro del salón de clases, trabajando colaborativamente, por ejemplo, proporcionando información relevante para las tareas del proyecto. La participación en esta investigación es voluntaria, y como los alumnos son menores de edad, se obtendrá el consentimiento informado tanto de ellos como de sus padres o tutores.

### **3.3 Instrumentos**

A continuación, se describen a detalle los instrumentos utilizados en la investigación para la recolección de datos. Antes de aplicar los instrumentos se elaboró una carta de consentimiento dirigida a los estudiantes, padres y/o tutores de los estudiantes, así como al directivo de la escuela, ya que al trabajar con estudiantes menores de edad es necesario informar y obtener el permiso correspondiente. Esta carta de consentimiento se puede encontrar en el Anexo A.

Este estudio promueve la correspondencia entre los contenidos de la enseñanza de lengua inglesa y la realidad de los alumnos fortaleciendo su autonomía y colaboración, mediante el aprendizaje basado en proyectos. Los datos recopilados sirven para observar y registrar la investigación-acción, los conocimientos y habilidades previas de los estudiantes y de la profesora, contribuyendo a responder a las preguntas de investigación que se mencionaron con anterioridad. Los datos se recolectan con los siguientes instrumentos: un cuestionario diagnóstico, formato de registro de participaciones, una rúbrica para evaluar la expresión escrita y oral en la presentación de infografías, boletos de salida, diario de reflexión del profesor y una entrevista semiestructurada. Es importante describir los instrumentos ya que ayuda a comprender los motivos por los que se diseñaron, y su relevancia en la investigación.

### **3.3.1 Instrumentos para evaluar el avance de los estudiantes en cuanto a lengua inglesa**

En esta sección se describen los instrumentos empleados para analizar el desarrollo de los estudiantes en su aprendizaje de la lengua inglesa. A continuación, se presenta cada uno de estos instrumentos, especificando su propósito en relación con los objetivos de la investigación, así como su justificación

#### ***3.3.1.1 Cuestionario diagnóstico***

El cuestionario diagnóstico es una herramienta de recolección de datos de tipo cualitativo y semiestructurado, ya que permite recolectar información específica de los estudiantes a través de opciones predeterminadas junto con la oportunidad de que ellos ofrezcan respuestas más abiertas. El instrumento tiene como objetivo obtener información detallada sobre las familias, los estudiantes y la comunidad de los alumnos, busca comprender mejor el entorno sociocultural y las experiencias previas de los estudiantes, así como las expectativas y necesidades de los estudiantes. Este instrumento también lo utiliza Edmond (2020) para realizar un mini análisis de las necesidades de sus estudiantes. El diseño final de este cuestionario se encuentra en el Anexo B.

Este cuestionario está dividido en tres secciones principales, y consta de 17 preguntas. La primera es: las familias, esta sección recopila información sobre la composición del hogar, la participación de la familia en la vida escolar, el historial de residencia y el conocimiento lingüístico de los familiares. Incluye preguntas sobre con quién vive el estudiante, la frecuencia con la que la familia asiste a la escuela, si la familia siempre ha vivido en la localidad, quiénes en la familia tienen habilidades lingüísticas en idiomas locales o extranjeros, y cómo se involucran los padres o tutores

en la educación del niño. La segunda sección, las y los estudiantes, aquí las preguntas están enfocadas en las preferencias y actividades de los estudiantes. Pregunta sobre sus intereses en la clase de inglés, las rutinas matutinas antes de ir a la escuela, actividades extracurriculares, como les gusta aprender en la escuela, y su percepción de las relaciones con sus compañeros y maestros.

Por último, la comunidad, la sección aborda el entorno comunitario del estudiante, buscando identificar la percepción que tiene sobre su entorno, los recursos disponibles, los problemas comunitarios percibidos, habilidades y conocimientos especiales en la comunidad, y la colaboración entre la escuela y la comunidad. Estas preguntas están diseñadas para ser fáciles de responder por estudiantes de primaria, utilizando opciones de selección múltiple y espacios para comentarios, asegurando así que los niños puedan expresarse claramente.

La implementación de este cuestionario diagnóstico se justifica ya que brinda una visión de los factores externos que contribuyen en el aprendizaje de los estudiantes. Primero, al recoger información sobre las familias, se obtiene una mayor comprensión del contexto donde los alumnos están inmersos, lo que permite adaptar la enseñanza a sus realidades. Por ejemplo, conocer la implicación de los padres en la educación de sus hijos puede ayudar a diseñar actividades que fomenten una mayor participación familiar.

En cuanto a los estudiantes, este cuestionario permite identificar intereses, necesidades y estilos de aprendizaje, lo cual es fundamental para adaptar la enseñanza a su contexto personal y cultural. Al entender qué motiva a los estudiantes y cómo se sienten respecto a sus compañeros y maestros, los educadores crean un ambiente de aprendizaje más inclusivo y alentador.

Por último, al investigar el entorno comunitario, el cuestionario ayuda a identificar recursos y posibles áreas de colaboración entre la escuela y la comunidad, promoviendo una educación que no solo aborde la enseñanza de la lengua inglesa, sino también desarrollar habilidades para la vida, promover valores, creatividad y pensamiento crítico, una enseñanza conectada con la realidad social de los estudiantes, para hacer el proceso más relevante y efectivo. Además, al reconocer problemas y desafíos en la comunidad, la escuela puede desarrollar programas y proyectos que no solo beneficien a los estudiantes, sino también a la comunidad en general, fortaleciendo así el lazo entre ambos.

### **3.3.1.2 Boletos de salida**

Los boletos de salida son breves cuestionarios utilizados como herramienta de evaluación formativa al final de una actividad o clase. En ellos los alumnos expresan sus impresiones, reflexiones y aprendizajes de manera rápida y eficiente. Este instrumento puede ser utilizado tanto en formato físico (papel) como en línea, de acuerdo con el contexto de la intervención y las preferencias del docente.

Los boletos de salida se emplean para recoger evidencia del aprendizaje de los estudiantes. Esta información proporciona retroalimentación inmediata tanto a ellos mismos como al docente. Esto permite ajustar la enseñanza y planificar actividades futuras que respondan a las necesidades de los alumnos. En este estudio la información recogida en los boletos de salida se utilizará para evaluar el avance que muestran los estudiantes en el uso y comprensión de la lengua inglesa en el transcurso del proyecto.

La estructura de los boletos de salida puede variar según lo requiera el docente. En este caso, se utilizarán tres tipos de boletos de salida: el esquema KWL, la escala de comprensión, y el registro de vocabulario. Cada boleto está pensado para recolectar las experiencias que los tienen al aprender y como es que entienden lo que se trabaja en clase. Los instrumentos son de tipo cualitativo debido a que recolectan los pensamientos, saberes y aprendizajes de los alumnos, pero también cuantitativo ya que existe una escala de comprensión proporciona datos cuantitativos (del 1 al 5) sobre como perciben su propio nivel de entendimiento.

El esquema KWL (Figura 3.5) este organizador gráfico se divide en tres espacios que representan lo que los estudiantes “ya saben” (K), lo que “quieren saber” (W) y lo que “han aprendido” (L). Al inicio de la clase los estudiantes llenan dos columnas, mientras que al final de la sesión completan la última, promoviendo así la autoevaluación y la reflexión continua. Este organizador me permite observar el desarrollo de los estudiantes en la adquisición de vocabulario, gramática y comprensión del idioma, de manera individual, identificando sus necesidades de aprendizaje y adaptando la enseñanza en consecuencia.

Figura 3.5 Boleto de salida cuadro KWL

The image shows a green-bordered 'EXIT TICKET' form. At the top center, the words 'EXIT TICKET' are written in a bold, black, serif font. Below this title, there are three vertical rectangular boxes. The first box on the left has an orange bottom section with the text 'What I know' and a small circular icon containing a landscape picture. The middle box has a blue bottom section with the text 'What I want to know' and a similar landscape icon. The third box on the right has a yellow bottom section with the text 'What I learnt' and a similar landscape icon. Each box is currently empty, intended for student input.

Fuente: Elaboración propia

La escala de comprensión (Figura 3.6) es una herramienta sencilla donde los estudiantes califican su nivel de comprensión de un tema con valores de 1 al 5. Esta escala se aplica al final de la clase y complementa la información obtenida de otros boletos de salida, ofreciendo una visión rápida de cómo los estudiantes perciben su propio nivel de entendimiento. A continuación, se muestra la escala de valoración.

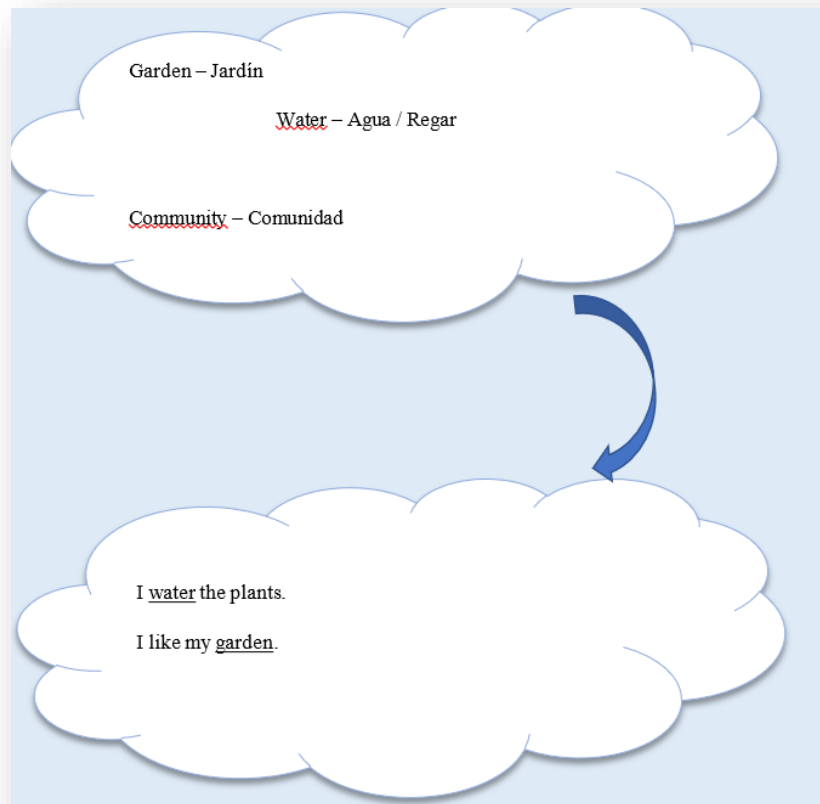
Figura 3.6 Boleto de salida escala de comprensión

<b>EXIT TICKET</b>		
<b>Nivel</b>	<b>Descripción</b>	
1	Me siento completamente perdido/a con este tema. Necesito mucha ayuda para entenderlo.	✘
2	Entiendo algunas partes, pero muchas cosas todavía no están claras. Necesito apoyo adicional para avanzar.	?
3	Estoy entendiendo la mayor parte del tema, pero hay conceptos que me confunden. Un poco de ayuda me permitiría comprender todo.	🤔
4	Me siento seguro/a con este tema. Puedo explicar la mayoría de los conceptos a otros, aunque aún me falta afinar algunos detalles.	✅
5	Soy un/a experto/a en este tema. No solo lo comprendo completamente, sino que puedo aplicarlo en diferentes contextos y situaciones.	☀️

Fuente: Elaboración propia

El registro de vocabulario (Figura 3.7), esta herramienta permite a los estudiantes registrar nuevas palabras aprendidas durante la clase. Es una nube de palabras donde los estudiantes registran términos en inglés relevantes junto con su significado en español o una imagen, y los utilizan en oraciones. Esta propuesta provee a los alumnos de una herramienta para poder recopilar vocabulario nuevo, además de no ser palabras aisladas pues las obtendrán con su uso en contexto. Se espera que esta estrategia promueva la identificación, comprensión y uso de nuevas palabras en inglés, además, permite la personalización del aprendizaje, ya que cada estudiante puede elegir las palabras que más le interesen o que considere más relevantes. Este instrumento nos permitirá observar las palabras que los estudiantes resalten como más importantes, quizá las que dominan mejor o aquellas que necesitan más atención.

Figura 3.7 Boleto de salida registro de vocabulario



Fuente: Elaboración propia

Los boletos de salida tienen un formato que resulta sencillo para los alumnos y docente investigador. De manera rápida y efectiva se puede recopilar información sobre el aprendizaje y la comprensión de los estudiantes al final de cada sesión. Esto es fundamental para la evaluación continua de los estudiantes en el uso y comprensión de la lengua inglesa durante el proyecto. Además, estos boletos ayudan a diseñar una intervención de forma oportuna, ajustando estrategias de enseñanza, identificando los obstáculos o áreas de mejora.

El esquema KWL y el registro de vocabulario, permite a los estudiantes desarrollar habilidades de autoevaluación y reflexión sobre su propio aprendizaje. Lo que significa que les ayuda a ser más conscientes de sus avances, promoviendo la autonomía y la capacidad de identificar sus propias necesidades de aprendizaje.

Los boletos de salida permiten al docente obtener retroalimentación en tiempo real sobre qué tan positiva fueron las lecciones, necesario para hacer ajustes inmediatos en la enseñanza. Ayudando a que los objetivos de aprendizaje se cumplan adecuadamente.

#### ***3.3.1.4 Rúbrica para evaluar la expresión oral y escrita en lengua inglesa de las infografías***

De acuerdo con Thomas (2020), la evaluación de la habilidad oral es compleja debido a la dificultad de identificar en tiempo real las áreas en las que se requieren mejoras. En un estudio realizado por Thomas (2020), estudiantes universitarios realizaron una autoevaluación de su habilidad oral utilizando una escala analítica. Se observó que los estudiantes destacaron siete criterios clave: manejo del tema, confianza, fluidez, manejo del tiempo, gramática, vocabulario y pronunciación.

Estos resultados son pertinentes para la presente investigación, ya que los criterios reflejan áreas fundamentales para el desarrollo de la competencia oral en un contexto académico. El conocimiento sobre la forma de evaluación fomenta la reflexión y el aprendizaje autónomo, los estudiantes visibilizan sus fortalezas y áreas de oportunidad. Promoviendo participación en su propio proceso de aprendizaje y fortaleciendo su confianza al involucrarse en la evaluación de sus habilidades. Es por eso por lo que el presente instrumento (Figura 3.8) incorpora una escala analítica similar, ajustada al contexto educativo de primaria, con el fin de proporcionar una evaluación más integral y formativa de la habilidad oral.

Figura 3.8 Rúbrica para la expresión oral

SPEAKING RUBRIC			
Criterio	3 - Excelente	2 - Bueno	1 - Necesita Mejorar
<b>Manejo del tema</b>	Domina el tema, organiza y presenta claramente las ideas.	Presenta el tema con claridad, pero necesita más organización.	Tiene dificultad para manejar el tema; las ideas no están claras ni organizadas.
<b>Confianza</b>	Se muestra seguro(a) durante la presentación, con contacto visual adecuado.	Muestra algo de confianza, pero a veces se pone nervioso(a).	Se muestra inseguro(a) o nervioso(a) durante toda la presentación.
<b>Fluidez</b>	Habla de manera continua, con pocas pausas o interrupciones.	Habla con fluidez, pero con algunas pausas o repeticiones.	Habla con muchas pausas, repeticiones o interrupciones que afectan la comprensión.
<b>Gramática</b>	Usa estructuras gramaticales correctas de manera constante.	Comete algunos errores gramaticales, pero no interfieren con la comprensión.	Comete muchos errores gramaticales que dificultan la comprensión.
<b>Vocabulario</b>	Utiliza un vocabulario amplio y adecuado al tema.	El vocabulario es adecuado pero limitado o repetitivo.	Utiliza vocabulario inapropiado o muy limitado.
<b>Pronunciación</b>	Pronunciación clara y precisa; es fácil de entender.	Pronunciación generalmente clara, con algunos errores.	Pronunciación poco clara, lo que dificulta la comprensión.

Fuente: Adaptada de Thomas (2020)

La evaluación de la habilidad escrita es también compleja. Según Brown (1991), las categorías clave para evaluar la producción escrita de un estudiante incluyen contenido, organización, discurso, sintaxis, vocabulario y ortografía. Estas dimensiones permiten una evaluación integral de la escritura, así como una base para retroalimentar al estudiante. Además, Brown sugiere que la evaluación efectiva debe incluir no solo calificaciones o puntajes, sino también comentarios adicionales que orienten al estudiante en su proceso de mejora. La rúbrica para la evaluación de la habilidad escrita se observa en la Figura 3.9.

Figura 3.9 Rúbrica para la expresión escrita

WRITING RUBRIC			
Criterio	3 - Excelente	2 - Bueno	1 - Necesita Mejorar
<b>Contenido</b>	Las ideas están totalmente relacionadas con el tema; bien desarrolladas con detalles claros.	Las ideas están mayormente relacionadas con el tema; desarrollo adecuado con algunos detalles.	Pocas ideas están relacionadas con el tema; desarrollo limitado de las ideas.
<b>Organización</b>	Las ideas siguen una secuencia lógica; la longitud es adecuada.	Las ideas siguen en su mayoría una secuencia lógica; longitud aceptable.	Las ideas están desorganizadas o no siguen una secuencia clara; la longitud no es apropiada.
<b>Sintaxis</b>	Las oraciones son gramaticalmente correctas y variadas en estructura.	Algunas oraciones tienen errores gramaticales, pero en general hay variedad en la estructura.	Muchas oraciones tienen errores gramaticales y son repetitivas o carecen de variedad.
<b>Vocabulario</b>	Vocabulario rico y preciso, usado de manera adecuada.	Vocabulario adecuado, aunque algo repetitivo o impreciso.	Vocabulario limitado o inapropiado para el contexto.
<b>Ortografía y puntuación</b>	Sin errores de ortografía o puntuación; el trabajo es limpio y bien presentado.	Pocos errores de ortografía o puntuación; el trabajo es ordenado.	Muchos errores de ortografía o puntuación; presentación desordenada o difícil de leer.

Fuente: Adaptada de Brown (2001)

La evaluación oral y escrita tienen un rol fundamental, nos permitirán observar de manera objetiva el progreso en el uso del lenguaje. Por lo tanto, los instrumentos propuestos no solo incorporarán en su presentación dichas categorías, sino que también ofrecerá retroalimentación formativa a través de comentarios realizados por otros estudiantes y profesor, ayudando a los alumnos a identificar áreas de oportunidad y mejorar en producciones futuras. De esta forma la evaluación no se limita a una calificación numérica, sino que promueve una evaluación formativa.

### 3.3.2 Instrumentos para evaluar el avance de la investigadora en la técnica

En esta sección se describen los instrumentos utilizados para observar y analizar el desarrollo de la investigadora en la aplicación de la técnica de enseñanza. Estos instrumentos permiten que se lleve a cabo una reflexión sobre lo que ocurre antes, durante y después de una sesión. Lo que permitirá realizar los ajustes necesarios.

### ***3.3.2.1 Diario de reflexión del profesor***

El diario del profesor es un instrumento tipo cualitativo ya que es utilizado por los docentes para reflexionar y llevar a cabo una autoevaluación. En esta herramienta se registran de manera sistemática las experiencias, pensamientos, observaciones y sentimientos relacionados con la práctica educativa diaria. Este recurso es una herramienta para registrar la enseñanza-aprendizaje, redactando aspectos sobresalientes y desafíos durante las sesiones de clase. Y contribuye al alcance del objetivo cuatro, aplicar instrumentos de evaluación, para comparar el nivel de aprendizaje de lengua inglesa de los estudiantes.

El diario del profesor se compone de entradas regulares en las que el docente documenta su vivencia educativa. Las entradas específicamente en este diario incluyen reflexiones sobre el clima de la clase, la motivación y actitudes de los estudiantes, la dinámica de la clase, los incidentes que ocurrieron, el dominio de las estrategias de enseñanza, y las relaciones entre la comunidad educativa y los alumnos. A continuación, se leen las características que se tomaron en cuenta para redactar cada sección del diario, el formato se encuentra en el Anexo C.

El *clima de la clase* describe como es el ambiente en el aula, incluyendo la interacción entre los estudiantes, la relación con el docente, y factores externos influyen en el ambiente general de la clase. En *motivación y actitudes de los alumnos* se describe como el nivel de interés, compromiso y actitud de los estudiantes hacia las actividades de aprendizaje y el contenido. La sección de *dinámica de la clase* analiza cómo se desarrolla la clase, en otras palabras, se analiza la organización de las actividades, la gestión del tiempo y la participación de los estudiantes. En *incidentes* se registra cualquier evento significativo o inusual que haya ocurrido durante la clase, ya sean problemas disciplinarios o momentos de conflicto. *Dominio de estrategia* es el apartado donde se reflexiona sobre cómo se aplicó la teoría de ABP y pedagogías de la comunidad, evaluando su impacto en el aprendizaje de los estudiantes y la necesidad de ajustes o cambios. Por último, en la sección *relación entre comunidad y alumnos* se examina como la interacción con los padres, otros docentes, y la comunidad en general contribuye en la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

El uso del diario del profesor se justifica por distintas razones, permite a los docentes reflexionar críticamente sobre su práctica a través de la identificación de aspectos que funcionan y cuáles requieren mejoras. Este proceso de reflexión fomenta un ciclo de mejora y aprendizaje profesional,

ya que los educadores tienen la oportunidad de evaluar y rediseñar en función de sus experiencias diarias. Además, al documentar regularmente sus observaciones y experiencias, el docente monitorea su propia práctica como de sus estudiantes, obteniendo datos cualitativos valiosos que informan la toma de decisiones pedagógicas.

A través de la reflexión y el ajuste que facilita el diario, los docentes desarrollan y perfeccionan sus estrategias de enseñanza, mejorando de forma significativa la calidad educativa que ofrecen. Este instrumento actúa como una herramienta para adaptar y personalizar la enseñanza según las necesidades específicas de los estudiantes, asegurando que la educación sea relevante y efectiva.

El diario también fomenta el autoconocimiento y el crecimiento personal del docente, promoviendo una práctica educativa más consciente y deliberada. Este enfoque reflexivo es útil para el desarrollo profesional continuo, contribuyendo al fortalecimiento de la identidad profesional del docente y su capacidad de adaptarse en su rol educativo.

### ***3.3.2.2 Entrevista semiestructurada***

La entrevista semiestructurada es una técnica de recolección de datos cualitativos que permite obtener información detallada y profunda sobre las percepciones, actitudes y opiniones de los estudiantes respecto a su experiencia en la clase de inglés y el proyecto en curso. Consiste en una serie de preguntas previamente diseñadas que guían la conversación, pero que permiten flexibilidad para profundizar en los temas emergentes durante la entrevista.

La entrevista semiestructurada se compone de siete preguntas que están diseñadas para explorar las preferencias, percepciones y expectativas de los estudiantes respecto a la clase de inglés y el proyecto. Las preguntas de la entrevista se visualizan en el Anexo D.

La implementación de la entrevista semiestructurada se justifica ya que gracias a esta se logra una comprensión más profunda y rica de las experiencias y opiniones de los estudiantes, en comparación con otros métodos de recolección de datos más estructurados. Al utilizar preguntas abiertas, la dinámica permite una mayor fluidez y flexibilidad en las preguntas y respuestas con la ventaja de obtener detalles o aspectos relevantes que probablemente no surgirían en un formato de cuestionario más rígido. Todo con el propósito de contribuir al segundo objetivo de evaluar la implementación de proyectos colaborativos.

En el contexto de la educación, las entrevistas semiestructuradas son particularmente útiles para valorar los métodos de enseñanza y la relevancia de los contenidos educativos desde la perspectiva de los estudiantes. Las respuestas obtenidas ayudan a los docentes a identificar sus fortalezas y debilidades en la práctica, enriqueciendo su enseñanza con las necesidades, intereses y expectativas de los estudiantes.

Una vez que se hicieron las entrevistas se transcribieron y las transcripciones resultantes se pueden consultar en el Anexo E.

### **3.4 Ética**

En esta sección se abordarán los principios éticos que guiaron el desarrollo de la investigación, asegurando que se respetaran los derechos de los participantes. La ética en la investigación es fundamental pues garantiza transparencia, honestidad y responsabilidad en todas las fases del proceso, desde la planificación hasta la presentación de los resultados.

#### **3.4.1 Carta de consentimiento informado**

En esta investigación, se ha considerado fundamental garantizar el bienestar y los derechos de los participantes. Dado que el estudio involucra a estudiantes de nivel primaria y que son menores de edad, se gestionó una reunión con los padres y/o tutores de los alumnos de sexto grado, para compartir los detalles de la investigación, así como solicitar su autorización a través de una carta de consentimiento informado (que se puede consultar en el anexo A). También se entregó una carta a la dirección escolar con el propósito de justificar futuros acuerdos y reuniones. Este documento fue diseñado de acuerdo con los principios éticos establecidos para investigaciones educativas, asegurando la confidencialidad y el uso adecuado de los datos obtenidos.

La carta de consentimiento proporcionó a los padres o tutores una explicación clara sobre el propósito de la investigación, los procedimientos involucrados y los instrumentos que se utilizarán, como el boleto de salida, el registro de vocabulario, las rúbricas para evaluar la expresión oral y escrita, y las entrevistas semiestructuradas. También se informó sobre la toma de fotografías durante las actividades al trabajo de sus hijos para documentar, garantizando que estas imágenes serán usadas únicamente con fines de análisis en la investigación.

Se destacó que la participación de los estudiantes sería completamente voluntaria y que en cualquier momento ellos podrían decidir no continuar sin que afectara de ninguna manera a la

educación de su hijo(a). Asimismo, se les garantizó que toda la información recopilada se manejaría de forma anónima y confidencial, y que los resultados solo se utilizarían con fines académicos. Una copia de la carta de consentimiento se incluye en los anexos de este trabajo.

### 3.5 Procedimiento de la intervención

En esta sección se describen a grandes rasgos los procedimientos didácticos empleados en la intervención. Para iniciar esta descripción, presentamos en la Figura 3.10 el modelo recomendado por la SEP para gestionar el aprendizaje basado en proyectos comunitarios en el salón de clases. La metodología, Aprendizaje Basado en Proyectos comunitarios, se estructura en tres Fases, Planeación, Acción e Intervención. Cada una de estas Fases incluye una serie de momentos específicos que guían a los estudiantes y al docente a lo largo del proyecto.

Figura 3.10 *Modelo de gestión del aprendizaje basado en proyectos comunitarios*



Fuente: SEP (2022: p.8)

La Fase de Planeación se centra en establecer el punto de partida del proyecto. En este momento, los estudiantes identifican un problema real o un tema de interés común, que puede surgir de su entorno inmediato, ya sea en la escuela, la comunidad o el aula. Este tópico sirve para comenzar el proyecto. Se realiza una recuperación de conocimientos previos, en la que se vinculan

experiencias y saberes anteriores con el nuevo tema. Posteriormente, se procede a la planificación detallada, donde los estudiantes con ayuda del profesor elaboran estrategias, definen tiempos y negocian las acciones necesarias para avanzar en el proyecto. Esta etapa es fundamental para establecer una ruta de acción clara y organizada.

En la Fase de Acción, el enfoque cambia hacia la producción y resolución del problema o tema de interés identificado. Los estudiantes se sumergen en un proceso de exploración, describiendo, comparando y explicando el tema seleccionado. Esta etapa permite comprender de forma detallada el tema en cuestión. A medida que avanzan, se dedican a la producción, trabajando en soluciones concretas y revisando sus propuestas a través de la experimentación. Durante este proceso, se podrían presentar desafíos que requieren ajustes, por lo que es importante un reconocimiento constante de dificultades y tomar decisiones de acuerdo con la retroalimentación obtenida. Finalmente, en esta Fase, los estudiantes desarrollan una primera versión del producto final, con sus ideas y planteamientos obtenidos en las etapas de identificación y planificación.

La última Fase, denominada Intervención, se orienta hacia la integración, difusión y evaluación del proyecto. Los estudiantes presentan y explican sus soluciones, recibiendo retroalimentación para realizar ajustes y perfeccionar sus producciones. Esta etapa culmina con la difusión del producto final, trascendiendo el aula hasta la comunidad. El proyecto se evalúa no solo en términos de su ejecución, sino también considerando el impacto que ha tenido. Esta Fase concluye con una reflexión sobre los aprendizajes adquiridos y la identificación de posibles aspectos a mejorar, lo que permite una evolución continua del enfoque pedagógico.

Al integrar la enseñanza del inglés en este modelo, los estudiantes no solo desarrollan habilidades lingüísticas, sino que también aprenden a utilizar el idioma como una herramienta para investigar, comunicar y resolver problemas reales en su comunidad, de esta forma el aprendizaje de la lengua inglesa se convierte en algo más significativo y contextualizado.

### **3.5.1 Descripción del primer ciclo de la intervención**

El primer ciclo se realizó con la meta de facilitar la realización del proyecto “En mi comunidad” en el que los estudiantes se enfocarían a un problema vigente en su entorno. El producto final consistió en una infografía colaborativa donde los equipos presentaron el problema y propusieron soluciones, con la intención de compartir sus resultados con la comunidad. Las actividades de aprendizaje se estructuraron en 11 momentos, organizadas en tres fases según la metodología

Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios. El diseño de la secuencia didáctica del primer ciclo se encuentra en el Anexo F.

La Fase 1 o Fase de Planeación tuvo como objetivo la introducción y apropiación del proyecto, realizándose en tres sesiones de clase. Se inició con una discusión grupal en la que los estudiantes respondieron preguntas sobre sus actividades antes y después de la escuela, así como experiencias divertidas e incidentes en su comunidad. Posteriormente, se llevó a cabo una lluvia de ideas, donde se identificaron los problemas más significativos que enfrentan tanto los alumnos como los profesores. Durante esta etapa, se validaron todas sus opiniones y experiencias, fomentando un espacio de reflexión sobre su vida cotidiana. A continuación, la Tabla 3.1 presenta los objetivos, materiales, actividades y evaluación de cada momento en la Fase 1.

Tabla 3.1 *Tabla de estructuración de la Fase de Planeación del primer ciclo*

<b>FASE 1</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Materiales</b>	<b>Actividades</b>	<b>Evaluación</b>
<b>Momento 1</b>	Los estudiantes identifican una problemática real en su comunidad y reflexionan sobre su impacto	Preguntas guía: ¿Cómo podemos saber si un problema es importante para la comunidad? ¿Cuáles son sus causas y consecuencias? ¿Cómo podemos comunicarlo de manera efectiva?	Lluvia de ideas en grupo sobre problemas que han notado en la comunidad. Tarea: traer una descripción escrita de un problema en su entorno.	-Reflexión grupal sobre la relevancia de los problemas. -Respuestas a las preguntas sobre los retos de identificar un problema.
<b>Momento 2</b>	Reflexionar sobre la problemática elegida y formular preguntas relevantes.	Preguntas en inglés y diccionarios.	Discusión en equipos sobre los problemas seleccionados. Revisión de WH Questions y verbos clave.	Respuesta a preguntas en inglés sobre el problema.
<b>Momento 3</b>	Organizar los pasos del proyecto y definir roles en equipo.	Boletos de salida, colores, pizarrón.	-Lluvia de ideas sobre lo que se espera del proyecto.	Entrega del boleto de salida y definición de roles.

- 
- Creación de una línea del tiempo.
  - Reflexión sobre exploración del problema y posibles soluciones.
  - Asignación de roles en el equipo.
- Tarea: investigar más sobre el problema preguntando a un miembro de su familia.
- 

Tras la identificación de problemas comunitarios, los estudiantes se organizaron en pequeños grupos para compartir y reflexionar con el apoyo de preguntas guía diseñadas para promover el pensamiento crítico. Luego, en equipo, discutieron los problemas seleccionados y eligieron aquel que les resultó más llamativo. Para profundizar en la temática, trabajaron con un cuestionario basado en *wh-questions*, facilitando la vinculación de conocimientos previos y la construcción de nuevas ideas colaborativamente.

Finalmente, los alumnos definieron sus roles en el equipo y compartieron lo que esperaban del proyecto. Como actividad de cierre, completaron un cuadro KWL, respondiendo a las secciones “lo que sé” y “lo que quiero saber” sobre la problemática seleccionada. La sección “Lo que aprendí” quedó pendiente para ser contestada al finalizar el proyecto.

La Fase 2, o Fase de Acción, tuvo como propósito principal explorar la situación acordada a través de un proceso estructurado en cuatro sesiones. Durante esta Fase, se diseñaron actividades que permitieron a los estudiantes obtener distintos puntos de vista de la problemática, con el objetivo de analizarla y proponer soluciones. A lo largo de las sesiones, se trabajó en la descripción, comparación e identificación de aspectos relevantes, así como en el desarrollo de competencias lingüísticas específicas vinculadas con un impacto real en el proyecto. A continuación, en la Tabla 3.2, se presenta un resumen de las actividades realizadas, sus propósitos y los productos obtenidos en cada sesión.

Tabla 3.2 *Tabla de estructuración de la Fase de Acción del primer ciclo*

<b>FASE 2</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Materiales</b>	<b>Actividades</b>	<b>Evaluación</b>
<b>Momento 4</b>	Explorar diferentes perspectivas sobre el problema.	Preguntas guía, hojas blancas, lectura corta.	-Discusión en equipos sobre opiniones familiares. - Elaboración de dibujos y mapas mentales sobre el problema. - Lectura en inglés con estructuras de "have to" y "should".	Respuestas a preguntas de lectura y explicación de "have to" y "should".
<b>Momento 5</b>	Aprender el uso del diccionario y planificar la infografía.	Diccionarios, infografía muestra.	- Observación y análisis de una infografía. -Identificación de aspectos importantes de la infografía. -Elaboración del boleto de salida “registro de vocabulario”. - Uso de diccionario para recuperar vocabulario clave. Tarea: escribir soluciones al problema usando verbos modales.	Listado de las características de la infografía
<b>Momento 6</b>	Identificar avances y dificultades en el proyecto.	No materiales extra.	- Reflexión sobre soluciones al problema. -Hojas de trabajo, ejercicios sobre "should". -Cuadro comparativo usando should y shouldn't para las acciones frente al problema.	-Hojas de trabajo -Cuadro con "should" y "shouldn't" sobre el problema.

---

Tarea: traer materiales para la infografía.

---

<b>Momento 7</b>	Elaborar la primera versión de la infografía.	Papel, imágenes, colores, materiales para decorar.	Trabajo en equipo para la elaboración de la infografía	Elaboración del primer diseño de la infografía.
------------------	---	--	--	---

---

La Fase inició con una reflexión sobre las respuestas obtenidas en el cuestionario de *wh-questions*, esta vez desde la perspectiva de un familiar. Esto abrió un espacio de discusión en torno a las respuestas que resultaron más sorprendentes y cómo estas nuevas opiniones podrían contribuir a resolver la problemática. Posteriormente, como parte del proceso de aprendizaje, los estudiantes elaboraron un mapa mental sobre las causas y consecuencias del problema.

En la siguiente actividad, se abordó la comprensión lectora mediante la técnica de *input flood*, con el objetivo de que los alumnos identificaran la diferencia entre los verbos modales *have to* y *should*. Esta lectura también sirvió para enseñar el uso del diccionario, como una herramienta para encontrar palabras desconocidas en inglés, fomentando así la autonomía en el aprendizaje. Con estos conocimientos, los estudiantes propusieron dos soluciones al problema, escribiéndolas en inglés y utilizando verbos modales, además de apoyarse haciendo uso del diccionario para ampliar su vocabulario.

Como parte de la sesión, los alumnos entregaron de manera individual un segundo boleto de salida, que incluía un registro de vocabulario con las palabras aprendidas durante la sesión y que consideraron significativas. Finalmente, para consolidar lo aprendido, se realizaron ejercicios adicionales con las estructuras de los verbos modales *should* y *shouldn't*, para poder identificar obstáculos futuros en el proyecto. Además, se solicitó a los integrantes de cada equipo los materiales para la elaboración de su primera entrega, la cual consistió en un borrador inicial de la infografía.

En la última Fase, o Fase de Intervención, los alumnos recibieron retroalimentación, presentaron la versión final de sus infografías y reflexionaron sobre la influencia que tuvo su proyecto en su comunidad escolar y social. A lo largo de los últimos cuatro momentos, que incluía esta Fase, se

buscó fortalecer tanto la competencia oral como escrita, además de promover la autoevaluación y la coevaluación del proyecto. El resumen de las actividades realizadas en la Fase 3 se muestra en la siguiente Tabla.

Tabla 3.3 *Tabla de estructuración de la Fase de Intervención del primer ciclo*

<b>FASE 3</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Materiales</b>	<b>Actividades</b>	<b>Evaluación</b>
<b>Momento 8</b>	Recibir retroalimentación sobre la infografía.	Rúbrica para la evaluación de infografía.	Presentación de infografías con retroalimentación sobre diseño y mensaje. Tarea: Atender las sugerencias.	Retroalimentación
<b>Momento 9</b>	Presentar la versión final de la infografía.	Infografías terminadas.	Presentación formal de las infografías ante el grupo o comunidad escolar.	Evaluación final de las infografías y presentaciones. -Evaluación de la competencia oral. -Evaluación de la competencia escrita.
<b>Momento 10 y 11</b>	Los alumnos reflexionan sobre su proyecto.	- Notas adhesivas - Cartulina o espacio en la pizarra para el muro de opiniones	-Retroalimentación -Reflexión grupal sobre el proceso del proyecto. -Muro de opiniones.	-Muro de opiniones.
	Los alumnos evalúan los factores que influyen en la mejora del proyecto colaborativo.		-Análisis FODA individual.	-Análisis FODA.

Los alumnos presentaron los borradores y recibieron retroalimentación con base en la rúbrica de evaluación, diseñada para evaluar aspectos propios de una infografía. Durante este espacio, se analizaron aspectos clave como el diseño, el mensaje y la efectividad de la comunicación visual.

También, se agregaron notas sobre corregir la ortografía de sus trabajos. Se les asignó la tarea de revisar y atender las sugerencias para su versión final.

Tras realizar ajustes, los alumnos presentaron formalmente sus infografías ante el grupo y madres de familia. Esta actividad permitió evaluar la competencia oral a través de la exposición, así como la competencia escrita. Se llevó a cabo una evaluación integral considerando el contenido y los materiales. Para concluir, los alumnos reflexionaron sobre el impacto que su proyecto tuvo dentro de su contexto escolar y social. A través de una sesión de retroalimentación grupal, compartieron sus aprendizajes y desafíos. Posteriormente, estudiantes y madres de familia, participaron en un muro de opiniones, donde expresaron sus ideas y experiencias mediante notas adhesivas en una cartulina. Como parte del cierre, cada alumno realizó un análisis FODA individual (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) para reflexionar sobre los factores que surgieron durante el proyecto, identificando áreas de mejora y reconocer su crecimiento tanto a nivel personal como académico.

Después del primer ciclo, se revisó nuevamente el cuestionario diagnóstico para señalar los intereses de los estudiantes. Este paso permitió vincular los temas con el segundo proyecto para facilitar el aprendizaje. A partir de las observaciones y reflexiones del primer ciclo, se decidió abordar un tema en el segundo ciclo que promoviera el conocimiento y la comprensión de diferentes contextos alrededor del mundo, ampliando la perspectiva de los estudiantes.

### **3.5.2 Descripción del segundo ciclo de la intervención**

En el segundo ciclo, se planteó nuevamente el objetivo de facilitar la realización de un proyecto, titulado “Historias Esculpidas”, en el cual los estudiantes se centrarían en un mito o leyenda de México y otro de una región distinta del mundo. El producto final consistió en un cómic y una escultura, ambos elaborados de forma colaborativa. El equipo de trabajo discutió y eligió el continente donde investigarían leyendas o mitos, para finalmente compartir sus historias con la comunidad. Las actividades de aprendizaje se estructuraron de manera similar al primer ciclo, organizadas en 11 momentos, distribuidos en tres fases, siguiendo la metodología Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios. El diseño de la secuencia didáctica del segundo ciclo se encuentra en el Anexo G.

En la Fase inicial del proyecto, tuvo como propósito que los estudiantes se familiarizaran con los conceptos de mito y leyenda a través de la lectura, el análisis de historias de distintas culturas, y

actividades que facilitaran su comprensión. Se realizó en cinco sesiones, puesto que el momento uno y dos fueron divididos en dos partes, esto con el objetivo de atender una leyenda local y una leyenda de un contexto cultural distinto. La Tabla 3.4 representa la estructuración de la primera Fase del segundo ciclo.

Tabla 3.4 *Tabla de estructuración de la Fase de Planeación del segundo ciclo*

<b>FASE 1</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Materiales</b>	<b>Actividades</b>	<b>Evaluación</b>
<b>Momento 1</b>	Presentar el proyecto y familiarizar a los estudiantes con los conceptos básicos de mitos y leyendas.	Leyenda “The weeping woman”.	-Formación de los equipos de trabajo. -Lluvia de ideas de leyendas conocidas. -Ordenas cronológicamente imágenes de “The weeping woman”. -Identificar personajes y emociones. -Elaboración del boleto de registro de vocabulario.	Registro de vocabulario.
	Presentar a los estudiantes leyendas de diferentes contextos.	Leyenda “The Man who never lied.” Juego de memorama	-Juego de memoria con vocabulario desconocido por equipos. -Lectura grupal de la leyenda. -Por equipo elaboran un dibujo representativo de la leyenda. -Boleto de salida: escala de comprensión (individual). TAREA: Leyenda o mito de algún continente.	Escala de comprensión.

<b>Momento 2</b>	Identificar una leyenda o mito (personajes, eventos, moraleja).	-Leyendas o mitos de México. -Poster para describir apariencia física.	-Identificar personajes y sus características. -Escribir características de los personajes principales.	Dibujo y descripción de los personajes.
		Leyendas o mitos de distintos continentes.	-Por equipo discuten sobre personajes, eventos principales y mensaje de la historia. -Actividad de retrospección "exploring values". -Compartir la moraleja o valores aprendidos en la leyenda o mito.	-Mini presentación sobre el valor observado en la leyenda o mito.
<b>Momento 3</b>	Planificar la representación visual de la leyenda o mito (cómic y escultura) y dividir tareas en el equipo.	Pizarrón, responsabilidades y su descripción.	-Los estudiantes deciden su papel en el proyecto, incluyendo momentos de entrega de avances. -Creación de lista de materiales para trabajar. -Cada equipo comparte su plan de trabajo.	Presentación del plan inicial del proyecto.

Comenzó con la formación de equipos de trabajo, lo que permitió a los estudiantes organizarse desde el inicio y promoviendo la colaboración. Para activar conocimientos previos, se realizó una lluvia de ideas en la que compartieron las leyendas que conocían. Posteriormente, se trabajó con la leyenda "*The Weeping Woman*", organizando cronológicamente imágenes relacionadas con la historia e identificando los personajes y las emociones que transmitían. Como complemento, cada estudiante elaboró un boleto de registro de vocabulario, el cual les permitió recopilar nuevas palabras en inglés. Con el fin de ampliar su conocimiento sobre leyendas de diferentes culturas, se les presentó la leyenda "*The Man who never lied*". A partir de esta historia, se llevó a cabo un juego de memoria con vocabulario clave y, posteriormente, una lectura grupal en la que cada equipo representó visualmente la leyenda a través de un dibujo. Finalmente, los estudiantes completaron el segundo boleto de salida, una escala de comprensión, con el propósito de

reflexionar sobre su comprensión lectora y llevaron como tarea la investigación de una leyenda o mito de algún continente distinto al suyo.

Se buscó después, que los estudiantes profundizaran en el contenido los mitos y leyendas. Para ello, identificaron a los personajes principales y describieron sus características con apoyo de un póster de adjetivos sobre apariencia física. Más adelante, exploraron sus mitos y leyendas de distintos continentes, comparando sus elementos y discutiendo los eventos principales dentro de sus equipos. Como parte de este análisis, se llevó a cabo la actividad "*Exploring Values*", los estudiantes reflexionaron sobre los valores de cada historia y los relacionaron con su propia realidad. Para concluir este momento, cada equipo realizó una mini presentación en la que compartió el valor más significativo que identificaron en su mito o leyenda.

Finalmente, los estudiantes realizaron la planificación de la representación visual de su mito o leyenda. Se presentaron las diferentes tareas dentro del proyecto, permitiéndoles elegir en la que se sintieran más cómodos. Para cerrar esta Fase, cada equipo presentó su plan de trabajo.

Después de haber explorado y analizado distintas leyendas y mitos, los estudiantes se enfocaron en la construcción de su proyecto. Después de seleccionar por equipo una leyenda o mito de otro continente, seleccionaron las palabras clave y elaboraron un organizador gráfico que presentaba la cronología de la historia. Durante esta etapa, se revisaron los avances de su comic y escultura, cada equipo recibió retroalimentación. Se observa la Tabla 3.5 con la organización de la segunda Fase.

Tabla 3.5 *Tabla de estructuración de la Fase de Acción del segundo ciclo*

<b>FASE 2</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Materiales</b>	<b>Actividades</b>	<b>Evaluación</b>
<b>Momento 4</b>	Profundizar en la leyenda elegida, creando un mapa visual con palabras clave en inglés.	Hojas, colores, lápices	-Lectura de la leyenda por equipos. -Selección de ideas y palabras clave con ayuda del diccionario. -Crear un organizador gráfico de la leyenda o mito.	Presentación de organizadores y retroalimentación de compañeros.
<b>Momento 5</b>	Iniciar la creación de la representación visual,	Materiales para cómic y escultura,	-Lluvia de ideas sobre las características del comic.	Revisión del progreso en los equipos.

	aplicando vocabulario en inglés.	vocabulario en inglés.	-Presentación de ejemplos de comic. -Ejercicio "¿Cuál crees que es el final de este comic?" -Comenzar a dibujar el borrador del comic.	
<b>Momento 6</b>	Emplear el verbo "to be" y adjetivos para describir el físico de los personajes.	Hoja de trabajo sobre descripción de personajes.	-Describir a personajes de películas con adjetivos de apariencia física en inglés. -Encontrar adjetivos que puedan describir a los personajes de su mito o leyenda. -Dibujar y describir los personajes principales haciendo uso adecuado del verb to be y adjetivos.	Descripción del personaje.
<b>Momento 7</b>	Completar una versión preliminar del cómic y escultura, aplicando vocabulario y estructuras en inglés.	Lista de cotejo.	-Finalizar los dibujos del comic y diálogos. -Terminar escultura.	Versión preliminar y retroalimentación.

En las actividades iniciales de esta Fase los estudiantes comenzaron a trabajar en la representación visual de su mito o leyenda. Para ello, analizaron las características fundamentales de los cómics y observaron diversos ejemplos que les sirvieron de referencia. A través de la tarea: "¿Cuál crees que es el final de este cómic?", los estudiantes ejercitaron su creatividad y comenzaron a imaginar la manera en la que podrían hacer la representación de su comic y fue así como iniciaron el boceto.

Esta Fase es importante porque aquí se presentan o fortalecen los conocimientos y competencias lingüísticas que se requieren para el proyecto, así que simultáneamente, se buscó consolidar el verbo *to be* y los adjetivos de apariencia física para que los estudiantes pudieran describir a los

personajes de su historia con mayor precisión. Primero, a partir de personajes tomados de películas, identificaron adjetivos que podían aplicar. Realizaron un ejercicio en el que dibujaron y describieron a los personajes principales de su mito o leyenda, asegurándose de emplear correctamente el verbo *to be* y el vocabulario trabajado.

En la última Fase del proyecto, los estudiantes prepararon la versión final de su trabajo, la presentaron en el patio escolar, en compañía de sus tutores, maestra titular y directora escolar. Para posteriormente concluir con una reflexión sobre su proceso de aprendizaje grupal e individual.

Tabla 3.6 *Tabla de estructuración de la Fase de Intervención del segundo ciclo*

<b>FASE 3</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Materiales</b>	<b>Actividades</b>	<b>Evaluación</b>
<b>Momento 8</b>	Presentar la versión preliminar del proyecto, recibir retroalimentación y hacer ajustes.	Guía para la presentación oral	-Revisión del comic y sus elementos con ayuda de una lista de cotejo. -Ensayo por equipo y grupal de la presentación del comic y escultura.	Retroalimentación
<b>Momento 9</b>	Presentar el proyecto final	-Cómic y escultura finalizada. -Mesas.	-Repasar puntos clave de la presentación. -Los equipos presentan su trabajo a compañeros, maestra titular, directora y madres de familia.	Presentación final
<b>Momento 10 y 11</b>	Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y el proyecto.	Boleto de salida cuadro KWL	-Los alumnos contestan el boleto de salida: cuadro KWL de forma individual. -Se comparten los resultados.	Dialogo grupal
	Reflexionar sobre la retroalimentación y consolidar estrategias para futuros proyectos.	Análisis FODA	-En equipos contestan a las preguntas del análisis FODA. -Lluvia de ideas para futuros proyectos.	Análisis FODA

Como primer paso, cada equipo presentó la versión preliminar de su cómic y escultura. Se utilizó una lista de cotejo para verificar que todos los elementos establecidos estuvieran presentes. También, se hizo una pequeña práctica para la exposición oral de su trabajo.

Los equipos expusieron su cómic y escultura ante sus compañeros, la maestra titular, la directora y algunas madres de familia. Presentaron su comic y describieron su escultura, haciendo uso de las estructuras y vocabulario visto en clase. Las madres de familia participaron realizando preguntas durante la exposición.

Finalmente, se llevó a cabo una reflexión sobre el proyecto y el aprendizaje adquirido. De manera individual, cada estudiante completó el ultimo boleto de salida en forma de cuadro KWL (*What I Know, What I Want to Know, What I Learned*), en el que plasmaron su experiencia y lo que consideraban más relevante de la actividad. Después, en equipos realizaron un análisis FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) y como cierre, se realizó una lluvia de ideas en la que compartieron temas que les gustaría explorar y aspectos a mejorar.

## CAPÍTULO 4

### Resultados de la intervención

En este capítulo presento los resultados de los instrumentos utilizados en el primer y segundo ciclo de intervención a través de la metodología de aprendizaje basado en proyectos comunitarios.

#### **4.1 Primer Ciclo**

En este primer ciclo la temática abordada se justifica por los resultados en el cuestionario diagnóstico. Después de su análisis propongo a los alumnos realizar una observación y ellos deciden abordar un problema de su comunidad, que les causa interés y presencian en su vida cotidiana. Trabajan en grupos de tres y cuatro integrantes investigan y abordan el problema para poder proponer soluciones mediante una infografía y presentarla a sus compañeros y padres o tutores. Se cierra el ciclo haciendo una autoevaluación en la sesión final para futuros proyectos.

En cuanto a la organización de este apartado abordo primero los resultados en desarrollo de la lengua, para después concluir con el proceso de evaluación pedagógica.

##### **4.1.1 Evaluación del avance en la lengua inglesa**

Utilicé estos instrumentos para comprender el proceso que mis alumnos tenían en lengua inglesa, considerando distintos momentos de la planeación. Me interesa que ellos expresen con honestidad cómo se sienten con su propio proceso de aprendizaje. Esto me ayudó a identificar sus fortalezas y áreas de mejora, aspectos clave para futuras intervenciones.

###### ***4.1.1.1 Instrumento 1 (Cuestionario diagnóstico)***

El cuestionario diagnóstico fue aplicado antes de iniciar la primera secuencia didáctica, se entregó a los alumnos en físico el cuestionario durante una clase para que ellos pudieran resolver dudas con ayuda del docente y también con el objetivo de conseguir niveles altos de confiabilidad, ya que a través de la observación el docente podría monitorear que los alumnos contestaran de acuerdo con sus conocimientos sin ser ayudados por sus padres, tutores o compañeros de clase. Se estableció que este cuestionario no tenía ningún impacto en la calificación final sino más bien se trata de una evaluación formativa, dónde el propósito del instrumento es tener conocimiento de sus intereses para la clase de inglés. Al final de que los alumnos terminaran de contestar se

recogieron los cuestionarios para el análisis y descripción de los resultados, resultados que sirvieron de apoyo para el diseño de la secuencia didáctica.

A continuación, se describirán los resultados por cada una de las tres secciones del cuestionario diagnóstico. La primera sección, “Las familias”, sección con cinco preguntas, nos muestra el conocimiento que los alumnos tienen de su familia y la participación que esta tiene en la vida escolar. Podemos observar que más de la mitad del total de los alumnos percibe una participación de sus padres o tutores, sin embargo, en la pregunta cinco, la participación que los alumnos describen se centra en la asistencia a reuniones y apoyo con tareas extraescolares. Esta información es relevante debido a que en la pregunta cuatro obtenemos que más de la mitad de la población tiene un familiar que cuenta con habilidades lingüísticas en un segundo idioma, el 46% en lengua inglesa y un 15% en lengua otomí. Lo que posiblemente nos indica que los alumnos en casa podrían tener a alguien que los auxilie con tareas llevando a cabo un aprendizaje colaborativo.

En la sección dos, “Las y los estudiantes” se puede observar los intereses sobre aprendizaje en las clases de inglés, así como los intereses en su vida diaria. Los intereses de los alumnos respecto al desarrollo de habilidades de la lengua inglesa son la comprensión auditiva como lugar número uno, en segundo lugar, la producción oral y tercer lugar la lectura y escritura. En general, el interés sobre el aprendizaje de la cultura propia o de otro país se ha mostrado muy poco. Las actividades que ellos disfrutaban más para realizar en la escuela se dividen en cuatro grupos, uno prefiere trabajar en equipo, otro a través de juegos educativos, el tercer grupo leer y escribir, y el último grupo hacer proyectos creativos. Muestran tener una buena convivencia entre todos, alumnos-alumnos y alumnos-profesor. Hablando de los intereses en su vida cotidiana destacan los deportes, películas y actividades artísticas como pintar o dibujar.

En la última sección de “La comunidad” los alumnos identifican a su comunidad como un espacio tranquilo y seguro, con centros educativos y lugares recreativos, con bastas celebraciones importantes en las que ellos participan, además, como conocimientos o habilidades especiales ellos resaltan las historias o leyendas locales. No obstante, también logran visualizar algunos problemas que ellos viven en su comunidad, problemas como: contaminación sonora, basura en espacios públicos, violencia, falta de agua, mal estado de las vías públicas, problemas de internet o luz, problemas con animales.

#### **4.1.1.2 Instrumento 2 Boletos de salida**

Se aplicaron tres distintos boletos de salida, empezamos la descripción de los resultados del primer boleto titulado “Registro de vocabulario”, las instrucciones para este instrumento fueron descritas desde la primera sesión debido a que esta “nube” tendría que ser llenada durante el transcurso de cada una de las sesiones si se era posible, con una palabra o frase significativa en lengua inglesa acompañada de su significado en español. La revisión de esta nube se hacía de manera particular al término de cada una de las tres fases.

Al final de la Fase 1, la mayoría de los alumnos no había incluido ninguna palabra o frase aprendida, no se obligaba la escritura de laguna palabra debido a que se quería que los alumnos escribieran palabras realmente significativas en su aprendizaje, se decidió que no tendría valor dentro de la evaluación. En la Fase 2, las nubes de vocabulario mostraron un avance significativo, además que en esta Fase se abordaron la mayor cantidad de materiales en lengua inglesa, los alumnos al encontrarse con palabras que envolvían el problema que estaban abordando decidían que era importante aprender y registrar dentro de su nube. Dentro de esta Fase se trabajó con el uso del diccionario como herramienta para la búsqueda de palabras desconocidas dentro de textos escritos, los alumnos incluyeron palabras que buscaban y encontraban en su diccionario. Sin embargo, se pudo observar que algunas palabras eran simplemente copiadas o escritas por el hecho de que no se encontrara vacío el registro. En la última Fase se observó que los alumnos centraron su atención a la presentación oral y no registraron nuevas palabras aprendidas.

El segundo boleto “KWL chart”, este boleto fue aplicado en la tercera sesión al finalizar la clase, se aplicó en este momento debido a que en este momento se finalizaba la Fase 1, momento en el que los alumnos ya habían abordado el problema de su comunidad, con actividades como discusiones sobre el problema de su comunidad, preguntas sobre el problema que después realizaron a sus padres o tutores, dando pauta para que ellos pudieran llenar contestar las primeras dos columnas del cuadro, dejando en blanco la última columna para ser llenada ahora al finalizar la Fase 3 de la secuencia del primer ciclo. En la Fase 3, llenaron su boleto de salida con lo que habían aprendido durante el proyecto sobre su tema, las respuestas que se registraron fueron entorno al proyecto “*hacer un cartel*”, “*escribir en inglés*”, “*a cuidar el medio ambiente*”, “*nada*”.

Por último, la escala de comprensión, que debido a los ajustes de la secuencia didáctica no fue posible su aplicación.

#### **4.1.1.3 Instrumento 3 Rúbricas para evaluar la expresión oral y escrita**

En esta sección, primero se describe la aplicación de la rúbrica, que evalúa la expresión oral de los estudiantes en el primer ciclo, seguida del análisis de los resultados obtenidos. Posteriormente, se la misma forma los resultados de la rúbrica empleada para evaluar la expresión escrita en los productos de este ciclo.

Antes de la presentación final del proyecto, la rúbrica de evaluación fue compartida con los estudiantes para que pudieran resolver dudas y comprender los criterios con los que serían evaluados. Esta presentación se llevó a cabo en la Fase tres (Fase de intervención, momento 9), con la participación de cinco equipos: dos equipos de cuatro integrantes y tres equipos de tres integrantes. La conformación de los equipos fue decisión de los propios estudiantes y permanecieron con esa organización durante el ciclo completo.

Durante las exposiciones, la docente investigadora completó la rúbrica al finalizar cada presentación. A continuación, en la Tabla 4.1 se presentan los resultados obtenidos, donde se detallan el número de equipo, los seis criterios de evaluación, el total (como un máximo posible de 18) y el porcentaje correspondiente. Además, se muestra el promedio individual (por criterio), y el general, en puntos y porcentaje.

Tabla 4.1 *Resultados de la rúbrica de evaluación de la producción oral*

<b>Equipo</b>	<b>Manejo del tema</b>	<b>Confianza</b>	<b>Fluidez</b>	<b>Gramática</b>	<b>Vocabulario</b>	<b>Pronunciación</b>	<b>Total</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>A</b>	3	3	3	3	3	3	18	100%
<b>B</b>	3	3	3	3	3	3	18	100%
<b>C</b>	2	3	2	3	3	3	16	88.9%
<b>D</b>	3	2	2	3	3	2	15	83.4%
<b>E</b>	2	2	2	1	2	1	10	55.6%
<b>Promedio</b>	2.6	2.6	2.4	2.6	2.8	2.4	15.4	85.6%

Fuente: Elaboración propia

El promedio general (85.6%) nos indica un buen desempeño de forma general. El equipo E tuvo el desempeño más bajo (55.6%), lo que nos indica dificultades en distintos criterios. Los equipos A y B lograron la puntuación perfecta indicando dominio en los distintos criterios.

Observando los criterios de manera más específica, vocabulario, fue el criterio con mejor desempeño, lo que indica que los alumnos contaban con las palabras necesarias para el desarrollo de su presentación. Fluidez y Pronunciación, fueron los criterios más bajos, sugiriendo las dificultades que los alumnos llegaron a tener al expresarse durante su presentación. Confianza, Gramática, y Manejo del tema, se encuentran en un nivel intermedio, lo que indica que la mayoría de los equipos se sentían seguros y tenían buen manejo de la estructura gramatical que utilizaron.

Los equipos C y D mostraron un desempeño intermedio, C obteniendo un porcentaje de 88.9% y D, 83.4%. En particular, el equipo D tuvo dificultades con la confianza y la pronunciación, sin embargo, ambos equipos coinciden con puntajes bajos en fluidez.

El equipo E tuvo dificultades en todos los criterios, especialmente en gramática y pronunciación, lo que sugiere la necesidad de refuerzo. Durante las sesiones se observaron problemas de integración en el equipo, había timidez de varios integrantes que generaba desmotivación. Una de las integrantes de este equipo después comentó que fue muy difícil participar en la presentación oral pidiendo ayuda a sus compañeros para que lo hicieran en su lugar.

Al terminar las presentaciones, la docente investigadora recolectó las infografías para revisarlas y evaluar el uso de la lengua escrita. Cabe mencionar que esta fue la segunda revisión de las infografías, puesto que ya habían pasado por una revisión previa, esto sucedió en la entrega de su borrador, cinco días antes de esta presentación final, esto quiere decir que los alumnos tuvieron el espacio para poder corregir su producción.

A continuación, en la Tabla 4.2 se muestran los resultados de las rúbricas para la evaluación de expresión escrita. La Tabla muestra el equipo, los cinco criterios de evaluación, el puntaje obtenido (con un máximo de 15), el porcentaje de los criterios y su promedio correspondiente.

Tabla 4.2 *Resultados de la rúbrica de evaluación de la producción escrita del primer ciclo*

Equipo	Contenido	Organización	Sintaxis	Vocabulario	Ortografía y puntuación	Total	Porcentaje
<b>A</b>	3	3	3	3	3	15	100%
<b>B</b>	3	2	3	3	2	13	86.7%
<b>C</b>	2	3	3	3	3	14	93.3%
<b>D</b>	2	3	3	3	2	13	86.7%
<b>E</b>	2	2	2	2	1	9	60%
<b>Promedio</b>	2.4	2.6	2.8	2.8	2.2	12.8	85.3%

Fuente: Elaboración propia

El promedio general para esta actividad (85.3%) es indicador de un desempeño global favorable, aunque con áreas de mejora. El promedio general del equipo E (60%) nos indica las dificultades que tuvieron en distintas áreas. El equipo A logró obtener la puntuación máxima, que nos sugiere fortaleza en los distintos criterios.

De manera particular, los criterios Sintaxis y Vocabulario obtuvieron los promedios más altos (2.8), lo que nos indica que la mayoría de los alumnos pudieron construir oraciones comprensibles y utilizaron un vocabulario adecuado. Por otro lado, el criterio de ortografía y puntuación es el aspecto con calificación más baja (2.2). Los errores ortográficos como el uso de mayúsculas, y uso de signos de puntuación afectaron el logro de esta área. Se observa en el criterio de Contenido que los alumnos cumplieron medianamente con las secciones/temas requeridos (2.4) y, por último, la Organización, con un promedio de 2.6 que nos indica que la estructura de las infografías fue buena y clara en la mayoría de los casos, aunque con dificultades para presentar de manera secuencial en algunos equipos.

Los equipos A y C destacan siendo los puntajes más altos (100% y 93.3%) mostrando un dominio en sus habilidades de escritura. Dos equipos obtuvieron resultados similares, B y D (86.7%), y el equipo E, tuvo el desempeño más bajo (60%), lo que nos indica que se requiere un mayor esfuerzo para fortalecer sus habilidades, especialmente en ortografía y puntuación.

#### **4.1.1.4 Presentaciones de los estudiantes**

Se invitó a padres de familia y tutores a la presentación de infografías, para hacer visible su participación en el aprendizaje de los alumnos. El ambiente fue de entusiasmo y apoyo. Aunque al inicio algunos estudiantes se mostraban nerviosos, poco a poco ganaron confianza y emoción al

presentar sus infografías en inglés frente a sus familiares y compañeros. En un momento, una alumna, debido a la ansiedad y nerviosismo al presentar, comenzó a llorar y salió del salón junto a su mamá. Sin embargo, sus compañeros la apoyaron para que regresara y, juntos, colaboraron para ayudarla a presentar su sección.

Al finalizar cada presentación, los padres, tutores y compañeros tuvieron la oportunidad de hacer preguntas y participar, lo cual enriqueció la dinámica. Algunos padres hicieron preguntas en español y compartieron comentarios alentadores, lo que incrementó la confianza de los alumnos y les permitió practicar sus habilidades de escucha y respuesta en un entorno real.

Finalmente, las infografías fueron recolectadas por la docente investigadora para su revisión en cuanto al uso de la lengua escrita, recordando que ya habían sido previamente revisadas al entregarse el borrador.

En este apartado se evaluaron los logros de los alumnos en cuanto a su competencia lingüística. Desde mi perspectiva estos resultados fueron interesantes porque aun cuando al inicio del ciclo los estudiantes se mostraron un poco renuentes a participar y a trabajar en equipo conforme avanzó la intervención disfrutaban más las actividades y obtuvieron buenos resultados en cuanto a su desarrollo de la lengua inglesa.

#### **4.1.2 Evaluación pedagógica del primer ciclo**

En este apartado abordaré los logros obtenidos en el desarrollo pedagógico. Al igual que en los resultados de desarrollo de lengua me sorprendió el grado de aceptación de las actividades a pesar de que estas no representan sus experiencias típicas en la clase de lengua extranjera. La descripción y el análisis de los instrumentos se presentarán de acuerdo con su orden de aplicación dentro de las sesiones. Primero, la sesión de retroalimentación, donde alumnos realizaron una autoevaluación por FODA, asistió madres de familia que participaron en la elaboración de un mural de opiniones hacia el trabajo en clase. Segundo, las entrevistas semiestructuradas realizadas a estudiantes y, por último, el diario de reflexión de la docente investigadora.

Los instrumentos para esta evaluación fueron muy reveladores en este primer ciclo para los estudiantes y para mí, desde la sesión de retroalimentación, las entrevistas y el diario del profesor, instrumentos que desde mi punto de vista fueron los que requirieron más tiempo de la investigación para plasmar, por su extensión en la redacción, enfoque, reflexión y análisis.

#### ***4.1.2.1 Sesión retroalimentación***

Para el momento 10 y 11 del primer ciclo, se invitó a madres y padres de familia, tutores y director de la escuela a participar en esta última sesión. Dónde como actividad clave para los fines de esta investigación, la comunidad debía reflexionar sobre el proceso, los resultados obtenidos y las futuras mejoras haciendo propuestas para futuros proyectos.

Esta sesión representa un momento clave dentro del enfoque de las Pedagogías de la Comunidad, ya que la participación de madres, padres, tutores, el director de la escuela, docente investigadora, la docente titular y alumnos, permite una visión integral del proceso, fortaleciendo el sentido de corresponsabilidad en la educación. Más allá de la evaluación de los resultados en lengua, en este espacio se compartieron aprendizajes y se dieron propuestas de mejora basadas en experiencias reales. Al asumir un rol protagónico en la toma de decisiones sobre futuras acciones, la comunidad reafirma su papel como agente transformador, y resalta la pertinencia de las pedagogías comunitarias en la enseñanza de una lengua extranjera.

Después de manera individual cada alumno realizó un análisis FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas) sobre el desarrollo del proyecto. La docente investigadora guio esta actividad mediante preguntas para cada sección, facilitando que los alumnos llenaran el cuadro correctamente. Las preguntas incluyeron: Fortalezas: “¿Qué hice bien en este proyecto?”; Oportunidades: “¿Qué puedo mejorar con la retroalimentación que recibí?”; Debilidades: “¿Qué dificultades tuve y cómo las superaré en el próximo proyecto?”; Amenazas: “¿Qué factores externos me impiden mejorar en futuros proyectos?”

En el apartado de Fortalezas, los estudiantes destacaron su compromiso tanto con sus trabajos individuales como con el equipo. Señalaron haber brindado apoyo a sus compañeros en distintas ocasiones, además de asumir un rol activo en los procesos de investigación y cumplir con las tareas asignadas dentro y fuera del aula.

En cuanto a las oportunidades, se identificaron aspectos que consideran susceptibles de mejora. Entre ellos sobresale el interés por participar de manera más constante en clase, reforzar los aprendizajes a través de prácticas en casa, cumplir puntualmente con las tareas y mejorar su conducta.

Respecto a las Debilidades, los alumnos mencionaron dificultades como el incumplimiento de tareas, la expresión oral en inglés, el uso del diccionario, la comprensión de instrucciones, la escritura, así como la timidez o pena al momento de participar.

Finalmente, en la categoría de Amenazas, compartieron diversos factores externos que, desde su perspectiva, podrían afectar su desempeño académico. Entre estos se encuentran: llegar tarde, olvidar realizar o entregar tareas, no llevar los materiales requeridos, la falta de apoyo por parte de la docente, no contar con diccionario, la ausencia de conexión a internet, dificultades en la comunicación con sus compañeros y la falta de disposición para el trabajo colaborativo.

Para concluir con la sesión se elaboró un mural de opiniones anónimas, donde participaron todos los alumnos, la docente titular y los padres o tutores. Con ayuda de notas adhesivas escribieron una pequeña opinión sobre el proyecto, que cambiarían, que les había gustado, que no les había gustado y alguna propuesta. Esto fue lo que se observó en el mural.

#### ***4.1.2.2 Entrevistas***

Como parte de esta investigación, se realizaron entrevistas a nueve alumnos. Se seleccionaron de uno a dos integrantes por equipo, estudiantes con distintos resultados, desempeño y actitudes hacia la clase de inglés, para poder obtener una visión más amplia de sus opiniones. Fueron realizadas fuera del tiempo de la clase de lengua, por tal motivo, se solicitó el permiso a la docente titular para que, en un tiempo propuesto, los alumnos seleccionados, pudieran salir del salón de clases al pasillo. Es importante mencionar que las entrevistas, sucedieron al finalizar las tres Fases de la secuencia didáctica.

El objetivo fue explorar sus opiniones sobre las actividades realizadas en la secuencia didáctica del primer ciclo. Las respuestas fueron analizadas mediante una categorización temática, identificando patrones y diferencias en las perspectivas de los entrevistados. Se obtuvieron las siguientes categorías, habilidades para el trabajo en equipo, comunicación en inglés y el proyecto. A continuación, la Tabla 4.3 presenta los resultados de las entrevistas de la primera categoría temática.

Tabla 4.3 *Resultados de las entrevistas Categorización temática: Habilidades para el trabajo en equipo*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Resumen de respuestas</b>	<b>Citas relevantes</b>
<b>Habilidades para el trabajo en equipo</b>	Colaboración	Cinco de los entrevistados mencionan que prefieren trabajar en equipo debido a que existe una responsabilidad compartida.	<i>“Prefiero trabajar en equipo, porque al hacer los trabajos te ayudan los demás.”</i> <i>“En equipo, porque podemos trabajar juntos, si no le entendemos a algo, ya le pedimos a nuestro equipo que nos ayude.”</i>

Los resultados reflejan distintas experiencias y percepciones entre los alumnos. En cuanto al trabajo en equipo, se observó una división en las preferencias. Se observa que mientras algunos valoran la responsabilidad compartida, otros consideran que el trabajo individual les permite mayor control y evita distracciones. A continuación, en la Tabla 4.4 observamos los resultados de las entrevistas de la segunda categoría temática.

Tabla 4.4 *Resultados de las entrevistas Categorización temática: Comunicación en inglés*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Resumen de respuestas</b>	<b>Citas relevantes</b>
Comunicación en inglés	Habilidades de escritura	El 30% de los entrevistados señalaron haber aprendido vocabulario nuevo a través de la escritura.	<i>“Además aprendimos como escribir tantas cosas en inglés”</i>
	Habilidades orales	Se observa que algunos alumnos disfrutaban de las actividades orales como participar en clase mientras que algunos	<i>“Lo que no me gustó de la clase fue participar, me da pena.”</i> <i>“Lo que me gusta de la clase es el idioma, y que</i>

	otros era lo que menos les gustaba de la clase.	<i>nos enseñó a hablar en inglés.”</i>
Actitud hacia el inglés	Los alumnos muestran una actitud positiva hacia el idioma, resaltando su utilidad al viajar, en su vida académica, profesional e incluso vida diaria.	<i>“Es interesante” “Es divertida” “Jugamos y así aprendemos más cosas” “Me gusta aprender inglés” “Puede ser útil en Estados Unidos porque allá se habla inglés o hasta aquí que a lo mejor en un futuro pueda ser maestro de inglés y eso que nos enseña usted dárselo a conocer a los alumnos.”</i>
Dificultades	Los alumnos identificaron dificultades durante el proceso de aprendizaje en la escritura, producción y comprensión oral.	<i>“No me gustó que no supiera escribir, que no supiera hablar, no saber que dicen cuando hablan.”</i>

Respecto a la comunicación en inglés, los estudiantes se sienten fortalecidos en el área de escritura y vocabulario, aunque experimentan dificultades en la producción y comprensión oral. Muestran una actitud positiva hacia la lengua y resaltan su utilidad en diferentes contextos, destacando la importancia de seguir practicando. Por último, los resultados de la tercera categoría se muestran en la Tabla 4.5.

Tabla 4.5 *Resultados de las entrevistas Categorización temática: El Proyecto*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Resumen de respuestas</b>	<b>Citas relevantes</b>
El Proyecto	Actitudes positivas	La mayoría de los alumnos (88%) encontraron el proyecto	<i>“Lo que me gustó del proyecto fue cuando hicimos el cartel.”</i>

	atractivo debido a las actividades manuales que debían realizar, el 30% por las actividades de lengua y el 55% por la investigación y resolución del problema.	<p><i>“Me gustó que habláramos todo en inglés.”</i></p> <p><i>“Me gustó porque me entretenía con los recortes, escribiendo y resolviendo el problema, me pareció interesante.”</i></p>
Relevancia de lo aprendido	Los estudiantes destacan que la importancia de la lengua radica en su utilidad académica y social.	<p><i>“Es importante hablar otro idioma, no solo español, también inglés.”</i></p> <p><i>“Será útil cunado viaje, sino hubiera venido no sabría inglés.”</i></p> <p><i>“A mí me gustaría practicarlo en mi casa.”</i></p>
Preferencias de trabajo	Algunos estudiantes mencionan que prefieren trabajar de manera individual debido a que tienen más control sobre las actividades, además que se podría evitar ruido y desorden.	<p><i>“Es mejor trabajar individual, si se te olvida algo, es culpa tuya.”</i></p> <p><i>“Porque en equipo unos no traen los materiales y tenemos que conseguirlos, prefiero solo”</i></p> <p><i>“No me gusta que los niños estén gritando, y ni siquiera estén poniendo atención, eso me molesta mucho.”</i></p>

El proyecto propuesto en la secuencia didáctica del primer ciclo de intervención fue recibido de una manera positiva por los alumnos, particularmente por las actividades prácticas y recreativas. Resaltan la utilidad del idioma en ambientes académicos y sociales, como viajes o con personas que hablen la lengua inglesa. Reconocen los desafíos del trabajo colaborativo prefiriendo el trabajo individual, como una forma de trabajo más ordenada y con control.

#### **4.1.2.3 Reflexión docente Diario del Profesor**

Este diario recoge las experiencias, reflexiones y resultados de las sesiones de enseñanza con alumnos del sexto grado en el primer ciclo de intervención. Los enfoques principales fueron el clima de la clase, la dinámica, incidentes, dominio de la estrategia y que pasa con la comunidad dentro de las clases. A continuación, se presentan las reflexiones sobresalientes de cada enfoque.

##### a) Clima de la clase

El inicio de las sesiones fue muy importante, la primera ocasión que trabajaba en nivel primaria, los alumnos se mostraban inseguros al participar, con energía baja y al momento de integrarlos en equipo ellos se resistían. El interés en las actividades no era muy alto, lo describiría como medio.

A lo largo de las sesiones, el clima de la clase fue cambiando, gradualmente ellos se sintieron más cómodos al participar. Existieron momentos que por la hora del día o eventos de la escuela se generaba cierto desorden, lo que dificultaba mantener la atención del grupo, y por detalles del trabajo colaborativo se hicieron cambios en los equipos pues la tensión era bastante que el cambio pareció funcionar.

Mis expectativas siempre estuvieron presentes en cada sesión, la mayoría de los alumnos poco a poco se organizaban y participaban con confianza. La interacción que se tenía durante todas las sesiones era mayormente entre ellos dialogando en sus equipos y minutos dialogando conmigo sobre sus dudas o revisión.

##### b) Dinámica de la clase

Al inicio, se podía observar poco interés y trabajos mecánicos, la organización que entre ellos tenían eran que a pesar de que se solicitaban con la colaboración de todos terminaban repartiendo las secciones, una sola persona lo hacía todo o entregaban trabajos de forma individual, esa era su organización. Solían preguntar a su docente titular dudas del trabajo y no muy frecuente se dirigían a mí. Resaltaría que cuando se realizó el diagnóstico individual los alumnos contaron problemas de la comunidad más serios o realistas y cuando se integraron en equipo parece que les dio pena compartir y abordaron algunos muy distintos. Aunque algunos estudiantes expresaron su inconformidad al trabajar en equipo, la mayoría se mostró dispuesta a colaborar.

Avanzando en el proyecto, las dinámicas grupales funcionaron bien para mantener el interés de los estudiantes, en repetidas ocasiones se recordaba la importancia de trabajar en equipo, se comprometían las actividades a requerir un dialogo con todos los integrantes y que todos cuentan con conocimientos esenciales que fortalecen al equipo, poco a poco, su organización fue mejorando, el dialogo y el apoyo era visible.

En ocasiones el incumplimiento de las investigaciones, la falta de material hizo que la transición entre actividades y Fases del proyecto fuera lenta, lo que alargó el tiempo del proyecto, extendiendo el tiempo destinado para las distintas sesiones.

### c) Incidentes

Desde el inicio de mi carrera me han dicho que al momento de planear también piense en los posibles problemas, incidentes u obstáculos que se puedan presentar, pero creo que la mayoría de las ocasiones terminas enfrentándote a algo inesperado, existieron en cada una de las sesiones pequeños o grandes incidentes con los alumnos y conmigo misma.

En una de las sesiones, se presentaron distintos incidentes, una niña no quería compartir sus ideas, todos los alumnos necesitaban mucho apoyo para aterrizar el problema, algunas actividades e instrucciones de mi parte no eran las más adecuadas o congruentes. Como soluciones, primero se platicó con el equipo haciéndoles ver los beneficios de trabajar en equipo, por ejemplo, que los conocimientos propios se podían hacer nutrir de los de un compañero, que no se burlarían puesto que todas las ideas son válidas y entre todos se apoyarían respetándose mutuamente. Después, para aterrizar el problema les escribí una pregunta en el pizarrón donde cada equipo tenía que dar respuesta, sin embargo, la pregunta era totalmente opuesta a mis instrucciones, entonces, había creado otro incidente, mis instrucciones no eran claras, me di cuenta, así que al final, cree una historia imaginaria para que los alumnos pudieran situar la problemática, terminando la historia, participaron sobre las posibles dificultades que ellos enfrentarían.

Un incidente importante que identifiqué a lo largo de las sesiones fue el incumplimiento de las tareas, el cual limitaba las actividades de las sesiones. Los alumnos al no traer su tarea, dificultaba el continuar con los momentos de la Fase pues todo estaba ligado y seguía un andamiaje, que sin una pieza no se podía llegar al siguiente paso. La mayoría de las veces estos problemas los resolvía con una actividad de reflexión sobre el tema de manera individual o en equipo, por ejemplo, un

collage, un mapa mental, lluvia de ideas, sin embargo, notaba que este tipo de actividades no nos llevaban a ningún lado.

Otra dificultad era la aplicación de los boletos de salida, la mayoría de ellos lógicamente se planeaba para el final de la clase, pero, debido a contratiempos no lográbamos completar las actividades planeadas y olvidaba cerrar la sesión con el boleto de salida planeado.

#### d) Dominio de la estrategia

En las primeras redacciones de mi diario expreso la inseguridad que tenía frente a la metodología de la secuencia y al trabajar de manera colaborativa y transversal con la docente titular del grupo. Los incidentes que se vivieron durante las clases no me permitían alcanzar mis objetivos propuestos. Realice ajustes en mi planeación constantemente y siempre debido a las observaciones que hacía después de las clases, no encontraba el punto para involucrar a la comunidad. Así que, releía los objetivos de la metodología, los objetivos de las Fases de la secuencia didáctica y editaba las actividades para que la comunidad tuviera mayor participación.

*“Realice ajustes a mi planeación porque de acuerdo con mis observaciones anteriores la comunidad no estaba presente desde el principio así que se modificó y ya no sería un escenario artificial sino partirían desde su comunidad y se apoyarían en ella.”*

Con las adecuaciones correspondientes y el análisis constante fui sintiendo mayor seguridad. Solía preocuparme por el tiempo que establecía en las actividades y existía frustración sino se completaban o si los alumnos no cumplían con las actividades que tenían que realizar en casa de tarea.

Uno de los momentos más desafiantes fue el introducir la enseñanza de la lengua. No quería que debido a enfocarme tanto en los aspectos de la metodología ABP y pedagogías de la comunidad, cayera en la enseñanza tradicional, así que regresé a los principios del Post-método.

*“Gracias a que no hay un temario gramatical o secuencia de algún libro, al observar la temática puedo pensar en las funciones de la lengua, que vocabulario y estructuras mis alumnos utilizaran para llevar a cabo este proyecto y como es que puedo implementar lecturas y ejercicios cercanos a su realidad para que tengan mayor significado.”*

La reflexión realizada con ayuda del diario del profesor fue parte importante para el rediseño de las actividades dentro de la secuencia didáctica y lograr alcanzar los objetivos pedagógicos y de desarrollo profesional. Esta herramienta permitió expresar y reflejar diferentes puntos de las

sesiones que ayudan a la mejora continua de la labor docente, observando los avances en la enseñanza y aprendizaje.

## **4.2 Segundo Ciclo**

En este segundo ciclo la temática abordada se justifica desde los resultados obtenidos en el cuestionario diagnóstico aplicado en el primer ciclo. Tras el análisis de los resultados del primer ciclo y las observaciones realizadas, propongo a los alumnos trabajar con mitos y leyendas de México y del mundo. Esto con el propósito de vincular su cultura con un contexto global, fomentando tanto el reconocimiento de su entorno como la apertura a otros, a través de una segunda lengua.

Los alumnos trabajan en grupos de tres y cuatro integrantes leen e investigan mitos y leyendas de México y del mundo. Eligen una para poder representarla mediante un comic y a sus personajes en una pequeña escultura, compartiendo la historia a sus compañeros, padres, madres o tutores, docentes y directora escolar. Se cierra el ciclo haciendo una autoevaluación en la sesión final para futuros proyectos.

En cuanto a la organización de este apartado abordo primero los resultados en desarrollo de la lengua, para después concluir con el proceso de evaluación pedagógica.

### **4.2.1 Evaluación del avance en la lengua inglesa**

En este segundo ciclo se aplicaron los mismos instrumentos para recopilar información de los estudiantes y su desarrollo en la lengua. Estos instrumentos fueron utilizados con el propósito de analizar el progreso del primer a este segundo ciclo de los alumnos en la lengua inglesa. Se utilizaron en distintas secciones de la secuencia. Me permitió observar si siguieron desarrollando sus fortalezas y trabajando en sus debilidades.

#### ***4.2.1.1 Instrumento 1 (Cuestionario diagnóstico)***

Para el segundo ciclo de intervención, se realizaron ajustes al cuestionario diagnóstico con el propósito de reflejar el nuevo enfoque temático, mitos y leyendas de México y el mundo. El cuestionario fue aplicado en formato físico durante una clase. Al igual que en el primer ciclo, se comunicó a los estudiantes que este cuestionario no tendrá algún impacto en su calificación final, sino que esta herramienta nos ayudaría a conocer mejor sus intereses y conocimientos previos.

Tras la aplicación del cuestionario, se recopilaron las respuestas para su análisis. Se siguió la misma clasificación del cuestionario diagnóstico inicial, tres secciones, familia, estudiantes y comunidad.

En la sección “Las familias”, se buscó conocer la relación de los alumnos con relatos tradicionales dentro del núcleo familiar. Los resultados indican que la mayoría de los estudiantes ha escuchado historias de sus padres o abuelos. Sin embargo, este conocimiento sobre mitos y leyendas es variado, algunos identifican relatos locales, mientras que otros el contacto que han tenido ha sido a través de medios digitales como películas o videos en YouTube.

La sección de “Las y los estudiantes”, explora el interés de los alumnos en este tipo de narraciones. Se observó que la mayoría disfruta escuchar historias y prefieren que contenga imágenes o sonidos. Las temáticas de mayor interés son terror o históricas. En cuanto al aprendizaje del inglés, la mayoría expresa una preferencia por trabajar por proyectos.

Por último, sección “La comunidad”, la mayoría de los alumnos conoce un mito o leyenda de México o Latinoamérica. Estas historias las conocen por algún familiar y por trabajar el tema en la escuela con su docente titular. También, los alumnos manifestaron interés por conocer historias de otros países.

Los resultados de este cuestionario permitieron diseñar la secuencia didáctica del segundo ciclo de intervención. El diseño de esta segunda secuencia ofrece la oportunidad de compartir e interpretar relatos de su entorno y el mundo, fortaleciendo su identidad cultural y el aprendizaje de la lengua inglesa.

#### ***4.1.1.2 Boletos de salida***

Se aplicaron tres boletos de salida, y a continuación se describirán los resultados de acuerdo con su orden de aplicación. Es importante mencionar que el orden de aplicación en este ciclo fue diferente al del primero. Esta variación respondió al diseño de las actividades, sin que ello implique un orden fijo o predeterminado para futuras implementaciones.

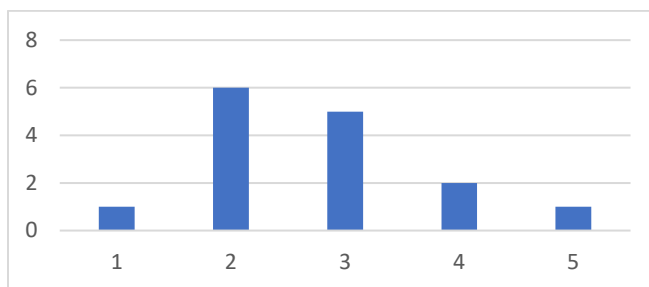
El primer boleto de salida fue el *registro de vocabulario o nube de vocabulario*. En el primer ciclo se decidió que al término de cada Fase los alumnos debían registrar el vocabulario aprendido, las palabras más relevantes o interesantes que ellos hayan observado en las sesiones. Sin embargo, pocos alumnos hacían el registro de manera adecuada. Por esta razón, las instrucciones en este

segundo ciclo fueron, que el registro de vocabulario debería ser después de las lecturas de las leyendas o mitos. De forma grupal se realizó la lectura para la leyenda “*The Weeping Woman*” y “*The Man Who Never Lied*”. Con las dos lecturas se hicieron actividades estilo *Scavenger Hunt*, la lista de palabras que tenían que buscar dentro de las lecturas fue seleccionada de forma previa, a consideración de la docente investigadora fueron palabras con las que los alumnos presentarían una posible dificultad. Después, conociendo ya su significado los alumnos seleccionaban las palabras que más les hayan sido significativas y de tarea deberían agregar una imagen como referencia.

Con estos cambios se notó una diferencia, la mayoría de los alumnos trabajaba de forma personalizada en sus nubes de vocabulario, utilizándolas como herramientas en actividades futuras. Las palabras ya no eran copiadas sin contexto, ahora después de su lectura en inglés ellos contaban con un pequeño banco de palabras “desconocidas” con imágenes, que les ayudaba a la comprensión lectora.

Como se ha mencionado antes, en la secuencia se leyó “*The Man Who Never Lied*”, una leyenda proveniente de la India, la cual fue atractiva para los alumnos, no obstante, presento un reto por el tipo de narrativa y vocabulario en el que se encuentra redactada. Se ayudó a los alumnos a comprender la lectura con un juego de memoria que incluía palabras “difíciles”, lectura guiada y, por último, cinco preguntas de comprensión. Después de estas dinámicas se aplicó el segundo boleto de salida, la escala de comprensión. A continuación, se muestran los resultados en la Figura 4.4. Noten que el nivel 1 denota el mínimo nivel de comprensión del tema y 5 representa que el estudiante ya se siente experto en el tema. Se puede consultar el formato exacto del boleto de salida en la Figura 3.6

Figura 4.4 *Resultados de la escala de comprensión segundo ciclo (n=17)*



Fuente: Elaboración propia

En la gráfica se aprecia que la mayoría de las respuestas de los estudiantes caen en los niveles menores de comprensión del tema. Solo 3 de los 17 respondieron de manera positiva con las categorías 4 y 5 que corresponden a: me siento seguro/a con este tema, lo comprendo y puedo explicarlo. Con base en estos resultados algo desalentadores, diseñé una serie de actividades que ayudarían a los estudiantes a entender esta lectura difícil pero interesante. Por ejemplo, un juego de memoria con imágenes y vocabulario clave de la lectura, preguntas de comprensión, además, compartir una pequeña anécdota similar a la historia o que incluyera alguna palabra de la lectura.

#### ***4.1.1.3 Instrumento 3 Rúbricas para evaluar la expresión oral y escrita***

A continuación, se describe la rúbrica que evaluó en el segundo ciclo la expresión oral de los estudiantes, así como el análisis de los resultados. Posteriormente, se presentan de manera similar los resultados de la rúbrica empleada para evaluar la expresión escrita en los productos de este ciclo. Las rúbricas fueron las mismas que en el primer ciclo, sin embargo, en esta ocasión se utilizaron para evaluar la presentación de un cómic y una escultura.

Antes de la presentación final del proyecto, la rúbrica de evaluación fue compartida con los estudiantes para que pudieran resolver dudas y comprender los criterios con los que serían evaluados. Participaron cinco equipos: un equipo de cinco integrantes y cuatro equipos de tres integrantes. El equipo de cinco integrantes surgió por las ausencias que tenían los alumnos debido a problemas de salud. La organización fue decisión primeramente de los propios estudiantes con ligeros cambios debido a las observaciones en la dinámica de clases, buscando una mayor integración y responsabilidad compartida. Es importante mencionar que no son los mismos equipos del primer ciclo y esta organización se mantuvo hasta el final. La presentación se llevó a cabo en la Fase tres (Fase de intervención, momento 9).

Cuando ocurrían las exposiciones del cómic y su escultura, la docente investigadora tomó notas y completó la rúbrica de evaluación de producción oral para que al fin de cada presentación tuviera los resultados. A continuación, en la Tabla 4.6 se presentan los resultados obtenidos, donde se detallan el número de equipo, los seis criterios de evaluación, puntos obtenidos (como un máximo posible de 18) y el porcentaje correspondiente. Además, se muestra el promedio de cada criterio, así como el promedio general en puntos y porcentaje.

Tabla 4.6 *Resultados de la rúbrica de evaluación de la producción oral segundo ciclo*

<b>Equipo</b>	<b>Manejo del tema</b>	<b>Confianza</b>	<b>Fluidez</b>	<b>Gramática</b>	<b>Vocabulario</b>	<b>Pronunciación</b>	<b>Total</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>A</b>	3	2	2	2	3	2	14	77.7%
<b>B</b>	3	2	2	2	3	2	14	77.7%
<b>C</b>	2	3	3	2	3	2	15	83.3%
<b>D</b>	3	3	3	3	3	3	18	100%
<b>E</b>	3	1	2	2	3	2	13	72.2%
<b>Promedio</b>	2.8	2.2	2.4	2.2	3.0	2.2	14.8	82.18%

Fuente: Elaboración propia

En esta ocasión el equipo D logró una puntuación perfecta indicando su dominio en los diferentes criterios. El equipo E obtuvieron la evaluación más baja (72.2%), mostrando los obstáculos que enfrentaron en la presentación. El promedio general de estas presentaciones (82.18%) es satisfactorio, aunque con oportunidades de mejora.

Analizando los criterios de forma individual, podemos observar que Confianza, Gramática y Pronunciación, son los criterios más bajos. Estos resultados nos sugieren que los alumnos tuvieron dificultades con su seguridad durante la presentación, con el manejo de las estructuras del idioma, y con algunos problemas en la pronunciación. El criterio Vocabulario fue el más alto, todos los equipos obtuvieron la calificación más alta, lo que nos indica que los alumnos emplearon un vocabulario amplio y adecuado. Los criterios que se encuentran con un puntaje intermedio-alto son Manejo del tema y Fluidez, lo que nos proyecta que la mayoría de los equipos presento de manera organizada y durante esta presentación hubo algunas pausas.

A partir de estos puntajes obtenidos, se identificaron tendencias generales y áreas específicas de mejora. El equipo D, destaco notablemente al obtener la puntuación más alta en todos los rubros, con un total de 18 puntos, un 100%. Los equipos A y B obtuvieron resultados idénticos. Ambos mostraron un buen manejo del tema y uso apropiado del vocabulario, pero presentaron limitaciones en aspectos como la confianza, fluidez y pronunciación. Estos resultados nos reflejan que comprenden el contenido, pero requieren más tareas de práctica oral para desenvolverse gradualmente.

El equipo C, alcanzó un porcentaje de 83.3%, destacando confianza, fluidez y vocabulario, pero con menor puntuación en manejo del tema, gramática y pronunciación, necesita fortalecer algunos elementos formales del lenguaje.

Finalmente, el equipo E, mostro un buen conocimiento del tema y del vocabulario, pero obtuvo la puntuación más baja en confianza. Este resultado indica que, aunque tienen claridad sobre el contenido, la falta de seguridad afecta su expresión oral.

Al terminar las presentaciones, se hicieron reflexiones y comentarios sobre la presentación, la docente investigadora recolectó los comics para revisarlos y evaluar el uso de la lengua escrita. Como sucedió en el primer ciclo esta también fue la segunda revisión del lenguaje escrito en los comics. La primera revisión fue en la entrega del borrador, una semana antes de esta presentación final, donde se les señalo a los alumnos aspectos que debían corregir dentro de sus trabajos.

A continuación, en la Tabla 4.7 se muestran los resultados de las rúbricas para la evaluación de expresión escrita. La Tabla muestra el equipo, los cinco criterios de evaluación, el puntaje (con un máximo de 15), el porcentaje individual y su promedio correspondiente.

Tabla 4.7 *Resultados de la rúbrica de evaluación de la producción escrita del segundo ciclo*

Equipo	Contenido	Organización	Sintaxis	Vocabulario	Ortografía y puntuación	Total	Porcentaje
<b>A</b>	1	2	1	1	1	6	40%
<b>B</b>	3	3	2	3	2	13	86.66%
<b>C</b>	2	3	2	3	2	12	80%
<b>D</b>	2	2	2	3	2	11	73.33%
<b>E</b>	2	3	2	3	2	12	80%
<b>Promedio</b>	2	2.6	1.8	2.6	1.8	10.8	71.99%

Fuente: Elaboración propia

En la evaluación de la producción escrita de este segundo ciclo el promedio general es 71.99%. Lo que nos indica que el desempeño general para esta actividad es regular, con áreas de mejora. El promedio general del equipo A (40%) nos indica severas dificultades que tuvieron en todas las áreas de evaluación. El equipo B logró obtener la puntuación más alta, que nos sugiere fortaleza en el desarrollo de los distintos criterios.

En concreto, Organización y Vocabulario fueron los criterios en los cuales se obtuvieron los promedios más altos (2.6), lo que nos indica que en la mayoría de los trabajos los alumnos siguieron una secuencia lógica de ideas y, además, usaron vocabulario variado visto en clase. En cuanto a los criterios de Sintaxis y Ortografía y puntuación, los alumnos obtuvieron la calificación más baja (1.8). Los errores ortográficos como la falta de uso de mayúsculas, equivocaciones en el verbo, y la falta de uso de signos de puntuación como de interrogación, afectaron el logro de estas áreas. Se observa nuevamente en este ciclo que, en el criterio de Contenido, los alumnos cumplieron medianamente con las secciones/temas requeridos.

Siendo el promedio más alto, el equipo B, podemos observar que sus habilidades de escritura son buenas, sin embargo, áreas importantes de esta habilidad como la sintaxis y la ortografía necesitan especial atención, pues nos indica una situación general que presenta el grupo. Dos equipos obtuvieron resultados similares, C y E (80%), y el equipo A, tuvo el desempeño más bajo (40%), lo que nos indica que se requiere un mayor esfuerzo para fortalecer sus habilidades. El puntaje del equipo A se ve severamente afectado debido a que los alumnos hicieron entrega de su comic con diálogos que mayormente están escritos en español y no en lengua inglesa.

#### ***4.1.1.4 Presentaciones de los estudiantes***

La presentación se realizó por la mañana en el domo de la escuela, fueron invitados familiares de los alumnos, la docente titular y la directora. Comenzó con una bienvenida a las madres de familia que asistieron, compartiendo una introducción sobre que eran los comics y por qué su elaboración, haciéndoles saber que podrían hacer preguntas a los alumnos o a la docente investigadora. Cuando los niños estaban listos en sus stands, las madres de familia eligieron donde querían empezar el recorrido, los alumnos presentaron su comic, el personaje principal, el inicio, desarrollo y final, algunos leyeron los diálogos, y describieron su maqueta o escultura que ejemplificaba la trama o el personaje principal.

Todos los asistentes mostraban curiosidad y fueron participativos al momento de las preguntas, tomaron fotos y videos de las presentaciones, la atención prestada por los asistentes fue tanta que se podían observar alegres y animosos, esto reflejo en los alumnos mayor seguridad, se podían escuchar comentarios como “un poquito más fuerte” “si se puede” “bravo”. Los alumnos, con confianza realizaban sus presentaciones e incluso expandían su participación, aunque en español, pero con ganas de compartir que era lo que simbolizaban sus trabajos.

Figura 4.5 *Fotografía de la presentación de los avances del segundo ciclo ante la comunidad*



En la Figura 4.5, se observa el momento de una presentación de los alumnos, realizada en el domo de la escuela, las madres de familia, la directora escolar y estudiantes se encuentran de enfrente, observando los materiales y escuchando atentamente al equipo presentador.

Cuando la presentación de todos los equipos concluyó, el espacio se llenó de aplausos y sonrisas orgullosas. Es importante rescatar que en este segundo ciclo la asistencia a las presentaciones fue mayor, y además contamos con la asistencia de la directora escolar. La directora, agradeció profundamente la asistencia y dirigió unas palabras que me hicieron reflexionar en la investigación: “La educación es una tarea de tres, docente, alumno y madre o padre de familia”. Y fue en ese momento donde pude ver a las pedagogías de la comunidad actuando, los conocimientos de los alumnos (locales y globales), la aportación de sus contextos inmediatos (madres de familia) y la intervención de la directora escolar, así como docente titular. Como ultima participación, la directora animó a las mamás a seguir participando, recordando que su apoyo es clave en el crecimiento académico y personal de sus hijos. Resaltó, la importancia de la lengua inglesa como herramienta fundamental para el futuro de los niños, y me exhortó a continuar con la metodología de trabajo con pasión y compromiso.

La maestra titular, por su parte, tomó la palabra y, reconoció que, a pesar de los obstáculos enfrentados en el aula, la dedicación, la disciplina y el interés abren oportunidades para los estudiantes.

El momento culminó con un gesto emotivo, las madres expresaron su alegría por los avances de sus hijos, agradecieron la constancia del equipo docente y felicitaron a todos los que hicieron posible esta experiencia educativa.

#### **4.2.2 Evaluación en el avance de la técnica**

Siguiendo las observaciones del primer ciclo en este se tomó más tiempo para la evaluación del avance en la técnica, pues en este segundo ciclo se destinó una sesión completa para la reflexión, contando con los mismos instrumentos, pero con modificaciones significativas que se describen a continuación.

##### ***4.1.2.1 Sesión retroalimentación***

La sesión de retroalimentación se llevó a cabo un día después de las presentaciones, como primer ejercicio se les pidió a los alumnos que observaran los trabajos desde el primer día que se comenzó con el proyecto, haciendo preguntas como ¿Te gustó esa actividad? ¿Consideras que fácil o difícil? ¿Por qué? ¿Qué aprendiste en ese momento? Entre otras. Para continuar, ahora los alumnos se reunieron con su equipo del proyecto, con el propósito de reflexionar dentro de un cuadro Fortalezas, Oportunidades, Debilidades y Amenazas (FODA). En este segundo ciclo, la reflexión del cuadro FODA fue grupal y no individual como se había hecho en el primer ciclo, esto con la intención de profundizar en los aspectos que suelen repetirse, fortalecer el trabajo colaborativo y la visión colectiva, con preguntas específicas en cada sección que ellos debían contestar de forma colaborativa.

En el análisis FODA ellos reflexionan sobre el proyecto elaborado en el segundo ciclo, la elaboración de un comic y su escultura. Usan palabras o ideas en español o inglés. Comparten lo que aprendieron y deciden si escribir las respuestas de cada integrante o llegar a una sola respuesta.

De manera particular en Fortalezas, la mayoría de los estudiantes destaca que la mejor parte del segundo ciclo fue la elaboración de maquetas y comics. Consideran que lo más interesante, fue la creación de diálogos y su representación con dibujos. Concluyen con que las habilidades que mejoraron fueron la adquisición de vocabulario nuevo y la comprensión lectora.

En la sección de Oportunidades, mencionan que podrían utilizar lo aprendido en futuros proyectos, y con la práctica mejorar, no solo en lengua inglesa sino también en español. El público al que les gustaría dirigirse en un futuro es a sus familias, maestras, y compañeros de los distintos grados, ya que expresan que el diseño de sus creaciones puede ser llamativo e interesante para todos. Comparten que también al ver los comics de sus compañeros han descubierto nuevas ideas y materiales para emplear más adelante.

Como parte de las Debilidades, las secciones del segundo ciclo que ellos consideran que fueron las más difíciles son variadas, desde la lectura de las leyendas en inglés y la escritura de los diálogos en inglés, hasta controlar sus nervios durante la presentación final. Es así como reconocen que sus áreas de mejora son la comunicación dentro del equipo, la confianza, la entrega de trabajos en tiempo y forma y, el diseño de sus producciones. Algunos equipos mencionan que tienen dificultades o se sintieron frustrados al tratar de describir una imagen o dibujo.

Por último, el apartado de Amenazas nos muestra una visión interesante que los estudiantes tienen en esta parte final. Los problemas identificados fueron el poco tiempo y la organización del trabajo en equipo. Los aspectos que creen podrían hacer futuros proyectos más complicados son que las clases e instrucciones sean completamente en inglés o que se les solicite diálogos mucho más extensos. Reflexionando proponen que para evitar los problemas que enfrentaron exista más dialogo entre ellos, que respeten la aportación de todos y ser más responsables con el cumplimiento de sus tareas.

Para finalizar la sesión de retroalimentación, los alumnos de forma individual contestaron el boletín de salida KWL. En este, expresaron lo que ya sabían del tema, Mitos y Leyendas de México y el mundo, que les hubiese gustado aprender y las habilidades o conocimientos que desarrollaron en este segundo ciclo. En esta sección solo se describirán los resultados obtenidos en la última casilla, *lo que aprendí*, debido a las características de la sesión de reflexión final en clase, los resultados completos de las secciones, *lo que sé* y *lo que me gustaría aprender*, pueden encontrarlos en el apartado 4.1.1.2.

Las respuestas registradas en este boletín de salida permiten identificar no solo el conocimiento adquirido, sino también las experiencias y habilidades que los estudiantes desarrollaron a lo largo de las clases. De manera específica, los alumnos mencionan vocabulario nuevo aprendido durante

las sesiones, en su mayoría vinculado con el contenido de sus cómics o con las características de los personajes trabajados.

Entre las citas recuperadas se encuentran expresiones como “*Aprendí que las leyendas en inglés son más divertidas*”, lo cual refleja una percepción positiva hacia los contenidos culturales abordados. En contraste, también aparecen respuestas breves como “*No, nada*”, que evidencian una menor participación reflexiva.

No obstante, la mayoría indica que los estudiantes percibieron su aprendizaje como significativo, debido a que manifiestan mejoras en diversas habilidades del idioma, tales como la escritura, la lectura, la pronunciación, así como el desarrollo de competencias interpersonales, destacando el trabajo en equipo.

#### **4.1.2.2 Entrevistas**

En el segundo ciclo de intervención se realizaron nuevamente entrevistas a alumnos. Fueron nueve seleccionados, integrantes de distintos equipos, con distintos resultados y actitudes hacia la clase de inglés. Se busco un lugar y tiempo fuera de la clase de lengua extranjera con permiso y apoyo de la docente titular del grupo. Las entrevistas fueron realizadas al concluir todos los momentos del segundo ciclo.

Se mantuvo el objetivo principal de las entrevistas, analizar las opiniones de los estudiantes sobre las tareas y actividades realizadas en la segunda secuencia didáctica. Las categorías de análisis se mantuvieron, identificando patrones o anomalías. Estas categorías temáticas son, habilidades para el trabajo en equipo, comunicación en inglés y, por último, el proyecto. Se puede apreciar en la Tabla 4.8 los resultados de las entrevistas de la categoría habilidades del trabajo en equipo.

Tabla 4.8 *Resultados de las entrevistas segundo ciclo Categorización temática: Habilidades para el trabajo en equipo.*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Resumen de respuestas</b>	<b>Citas relevantes</b>
<b>Habilidades para el trabajo en equipo</b>	Colaboración	Siete estudiantes respondieron de manera positiva al trabajo en equipo indicando que de esta forma ellos pueden	<p>“<i>En equipo tenemos más sapiencia, somos más cabezas que piensan</i>”.</p> <p>“<i>Nos apoyamos y proponemos ideas entre todos</i>”.</p>

apoyar, negociar y disfrutar en sus trabajos.	<i>“Me gusta estar acompañado, podemos dividir el trabajo y acabamos más rápido”.</i>
---	---

En estos resultados podemos observar que la colaboración que existe en el trabajo en equipo se presenta de diversas maneras. Los alumnos logran reconocer algunas de las ventajas del trabajo en equipo, pero de una manera en la que ellos disfrutaban de poder hacer y compartir, abriendo espacios donde de acuerdo con sus respuestas logran reflejar comodidad y seguridad. La Tabla 4.9 ilustra los resultados obtenidos de las entrevistas relacionadas con la categoría “la comunicación en inglés”.

Tabla 4.9 *Resultados de las entrevistas segundo ciclo Categorización temática: Comunicación en inglés*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Resumen de respuestas</b>	<b>Citas relevantes</b>
<b>Comunicación en inglés</b>	Habilidades de escritura	Se obtuvieron respuestas variadas pero la mayoría de los estudiantes señala que le gustaría más ejercicios de escritura.	<i>“Me gusta cuando nos explica, aprendo a escribir”.</i> <i>“Me gustaría escribir más”</i>
	Habilidades orales	Los alumnos demuestran interés y gusto por practicar su pronunciación y hacer más presentaciones orales.	<i>“Me gusta que puedo hablar más en inglés”</i> <i>“Me gusta cuando nos explica la pronunciación”</i> <i>“Me gustó que mi mamá viera como hablaba en inglés”</i>
	Actitud hacia el inglés	Se sigue reconociendo la utilidad de la lengua inglesa con una actitud positiva y reflexiva por parte de los estudiantes.	<i>“El inglés es un lenguaje especial que debemos aprender”</i> <i>“No sé en qué carrera voy a estar, pero podría viajar a otros países”</i>

		<i>“Si me voy a Estados Unidos, aunque hay gente que habla español allá mucha gente no sabe así que me comunicaría con el inglés”</i>
Dificultades	Los alumnos compartieron algunas de las dificultades en su proceso de aprendizaje.	<i>“No me gustó escribir o leer mucho”</i> <i>“No creo que sea importante, no seguiré en la escuela”</i> <i>“No me gusta, no le entiendo mucho al inglés”</i>

Estos resultados muestran distintas perspectivas, en comparación al primer ciclo. Se notó a los alumnos más abiertos a expresar sus ideas. La habilidad comunicativa que resalta más en este ciclo para los alumnos fue la habilidad oral, comparten sus experiencias en la presentación que hicieron con comentarios positivos. Las respuestas en este ciclo fueron un poco más extensas, lo que permitió escuchar otro lado más sobre las perspectivas de los alumnos. Siguen valorando las dificultades que enfrentan en la clase de lengua inglesa. Para concluir la Tabla 4.10 resume los resultados de las entrevistas en la categoría "el proyecto".

Tabla 4.10 *Resultados de las entrevistas segundo ciclo Categorización temática: El Proyecto*

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>Resumen de respuestas</b>	<b>Citas relevantes</b>
<b>El Proyecto</b>	Actitudes positivas	Los estudiantes siguen mostrando interés en las actividades manuales conectado significativamente a su aprendizaje en la lengua inglesa. Además, también	<i>“Me gustó leer las leyendas fueron interesantes”</i> <i>“Lo que más me gustó fue la maqueta tenía varios colores”</i>

	resaltaron la temática de leyendas.	<i>“Fue interesante, lo presentamos en inglés a varias personas”</i> <i>“Fue divertido porque vimos las leyendas y aprendí nuevas palabras”</i>
Relevancia de lo aprendido	Resaltan que la importancia de sus conocimientos está en lo académico y social, muy pocos lo ven relevante en la vida diaria.	<i>“Me ayudará en las escuelas que iré y al visitar otro país”</i> <i>“Será útil si sigo estudiando, en mi vida diaria casi no”</i> <i>“Lo usaría en otro proyecto”</i>
Preferencias de trabajo	Algunos estudiantes comparten que se sienten mejor trabajando de manera individual, debido a experiencias complicadas durante este segundo ciclo.	<i>“Prefiero trabajar individual, no hubo buena comunicación en mi equipo”</i> <i>“Si trabajo individual me apuro más”</i> <i>“Siento que me copian si trabajamos en equipo”</i> <i>“En mi equipo no aportan ideas”</i> <i>“Sola me concentro más”</i>

Las experiencias y opiniones compartidas por los estudiantes en este segundo ciclo reflejan lo diverso que fue. Se puede observar lo bien que se recibió la temática de las leyendas de distintas partes del mundo. Esto ayudó a que aprendieran vocabulario y de forma inconsciente estructuras gramaticales con la escritura de diálogos y descripción de sus maquetas/esculturas. Podemos mencionar que el presentar frente a un público mayor fue un reto, pero que también fue de las partes que más disfrutaron y aprendieron. La visión de utilidad y relevancia se centra en aspectos académicos como futuros proyectos. Dentro de todo esto también reconocen las complicaciones que surgen al trabajar en equipo.

#### ***4.1.2.3 Reflexión docente Diario del Profesor***

En este segundo ciclo retomé la experiencia acumulada del primero para mejorar mi intervención con el grupo de sexto grado. Desde el inicio, me sentí con mayor seguridad y claridad respecto a la metodología y los objetivos, lo cual me permitió tomar decisiones más conscientes y flexibles. A continuación, comparto las experiencias, aprendizajes y resultados más relevantes en torno a cada uno de los enfoques que guiaron mi práctica.

##### a) Clima de la clase

Una de las estrategias que implementé en este ciclo fue el uso de cupones o recompensas para motivar la participación en clase. Establecí que, si los alumnos participaban cinco veces, podían elegir una recompensa como traer un juguete y presentarlo en inglés, elegir una canción, o no tener tarea. Esta dinámica tuvo un impacto muy positivo: noté que los alumnos estaban más entusiasmados por participar y se involucraban en las actividades.

Sin embargo, aún persistían algunos desafíos. Seguía observando cierto rechazo entre algunos estudiantes para trabajar juntos, muchas veces por conflictos personales como enojos entre amigos. A pesar de eso, varios equipos lograron organizarse bien, repartir tareas y apoyarse entre ellos, especialmente cuando alguno no llevaba materiales. En algunos casos, notaba que ciertos estudiantes esperaban indicaciones del "líder del equipo", y había quienes no participaban si yo no me acercaba directamente a ellos. Aun así, sus compañeros solían hacer esfuerzos por incluirlos.

Me sorprendió que, aunque con algunas resistencias, al final todos lograban completar las actividades. Yo misma tuve que intervenir en múltiples ocasiones, pero comprendí que, a su edad, estos momentos también son parte del aprendizaje emocional y social.

##### b) Dinámica de la clase

Durante este ciclo no realicé cambios en la conformación inicial de los equipos, pero sí hubo integraciones. Algunos estudiantes estuvieron ausentes al inicio debido a un pequeño brote de hepatitis en la escuela, y cuando regresaron, sus compañeros los integraron a sus equipos de forma agradable. Me pareció muy valioso ver esa capacidad de integración y empatía en el grupo, pues por un momento pensé que tendría que hablar con ellos para que les permitieran la integración.

Aunque seguían existiendo dificultades, como la distribución desigual del trabajo en ciertos equipos, noté que la disposición a colaborar era mayor. Los conflictos no desaparecieron por completo, pero había avances que los mismos alumnos comenzaban a encontrar formas de resolver algunas situaciones.

#### c) Incidentes

En este ciclo, me sentí mucho más tranquila. Ya no me abordaba la incertidumbre sobre la última Fase del proyecto; tenía una idea más clara de lo que podía esperar y de cómo actuar. Aunque volvieron a presentarse incidentes como la falta de tareas, mi reacción fue distinta. Ya no me sentía tan frustrada como en el primer ciclo, porque ahora tenía preparadas actividades alternativas que seguían alimentando el proyecto y mantenían a los alumnos comprometidos.

Una experiencia que me marcó fue tras observar bajos resultados en la comprensión lectora de la leyenda “The Man Who Never Lied”. Decidí repetir algunas estrategias lúdicas como el memorama, preguntas de comprensión y búsqueda de palabras. Me di cuenta de que los juegos y la competencia amistosa motivan mucho a mis alumnos y que también son herramientas valiosas para el aprendizaje significativo.

#### d) Dominio de la estrategia

Este ciclo fue especialmente significativo porque, gracias a las observaciones de mi tutora y mis codirectores de tesis, logré ampliar mi concepción de comunidad. Porque no es únicamente focalizar el contexto inmediato de los alumnos; así que comencé a trabajar con leyendas locales, nacionales y después globales. Quería que conocieran otras realidades, y fue maravilloso ver cómo se interesaban. Recuerdo que, al diseñar sus cómics, uno de los alumnos me preguntó si sabía en qué año se inventaron los lentes, porque su personaje los iba a usar, pero la leyenda era muy antigua, así que no estaba seguro si dibujarle un par de lentes. Ese momento me hizo ver que algo estaba funcionando, se abrían espacios para el diálogo, la investigación y la curiosidad auténtica.

Además, en este ciclo conseguimos que más agentes educativos participaran, la directora, la docente titular y muchas más madres de familia se involucraron. Incluso llevamos la presentación final fuera del salón, bajo el domo escolar, convirtiéndola en un verdadero evento comunitario.

#### e) Aprendizajes y reflexiones

Reconozco que el diseño de la secuencia didáctica sigue siendo un reto para mí, especialmente por el equilibrio entre ser creativa y mantenerme enfocada en los objetivos de cada Fase. Sin embargo, este ciclo me permitió entender la importancia de la flexibilidad y la anticipación. Empecé a imaginar mis instrucciones desde el punto de vista del alumno, pensando en cómo las daría en inglés, qué apoyos visuales necesitarían, y cuándo era necesario explicar en español sin sentir que eso significaba fallar.

Me sentí más segura con cada sesión. Aprendí a usar recursos como gestos, ejemplos, el pizarrón o incluso pedir apoyo a un alumno para explicar a los demás. Me di cuenta de que no tenía que seguir al pie de la letra cada parte de la planeación si eso significaba adaptarme mejor a las necesidades del momento.

También noté avances claros en los alumnos. Se familiarizaron más con el uso del inglés, comprendían mejor las instrucciones y empezaban a usar las herramientas que les ofrecía, como las nubes de vocabulario o las lecturas previas, y así ellos poder resolver las tareas por su cuenta. Me emocionaba ver cómo jugaban para practicar pronunciación, cómo asentían cuando entendían, y cómo poco a poco iban apropiándose del idioma y del proyecto como suyo.

### **4.3 Reflexiones finales**

Al llegar al cierre de esta investigación, no solo concluye un trabajo académico, sino también un proceso de crecimiento personal y profesional. Explorar las voces de mis estudiantes y replantear mi rol como docente-investigadora me llevó a cuestionar supuestos, a reconectar con mi vocación y a reafirmar el valor de prácticas pedagógicas que parten del contexto y del diálogo.

Este proceso ha sido vasto en muchas áreas: un trabajo complejo, largo y profundamente satisfactorio. Aprendí que la paciencia es indispensable, además de siempre tener la mente abierta y curiosa me ayudará a ofrecer la mejor versión de mí. Descubrí habilidades que no sabía que tenía. Académicamente, logré equilibrar el trabajo y la escuela, intentando aplicar lo aprendido en clase. Metodológicamente, quedé maravillada con lo que el enfoque del post-método me permitió crecer. El diseño de mis secuencias didácticas ha mejorado notablemente, logrando una conexión coherente entre sesiones, cada una con su objetivo específico, alineado a uno global.

Emocionalmente, este trabajo me enseñó a enfrentarme a mí misma, a comprender que mi labor es valiosa, pero que sin una buena salud emocional no se pueden obtener buenos resultados.

Aprendí que está bien también tomar un respiro. Mi manera de ver la práctica docente ha cambiado. La práctica docente es una maravilla. Podemos hablar de procesos, acciones y decisiones para facilitar el aprendizaje, pero lo que esconden esos conceptos va mucho más allá, la práctica docente implica conexiones humanas, respeto, reconocimiento, exploración y descubrimiento. Es reflexionar y enseñar a reflexionar sobre nuestro propio conocimiento y nuestras actitudes, para lograr un aprendizaje significativo y funcional.

Ya he hablado anteriormente sobre las dificultades que implicó realizar esta tesis, algunas de ellas fueron enfrentarme a mí misma, al temor de plasmar mis ideas, de organizarme, esa barrera de no saber si lo que escribo está bien o mal. Pero justamente superé todo eso viéndome a través de mis estudiantes. Observando, dejé que me enseñaran que la paciencia y la constancia son el arte de crecer.

Una decisión metodológica que marcó un antes y un después fue el inicio del segundo ciclo. Las modificaciones realizadas en ese momento cambiaron mi perspectiva por completo, y todo comenzó a tener aún más sentido. Esto sucedió porque ya tenía una visión clara de la aplicación completa; sentía una seguridad distinta, más sólida. Hubo muchas sorpresas durante la investigación, pero quizá la más significativa fue darme cuenta de que la teoría siempre se queda, en cierta forma, lejos de la realidad. Incluso cuando hablamos de la particularidad, la practicidad y la posibilidad del post-método, que suenan maravillosas, la experiencia vivida siempre se siente diferente, incluso mejor.

Mis estudiantes fueron maravillosos. Elijo compartir la increíble capacidad que tienen los niños de mi salón para buscar soluciones a problemas y ver al mundo con una mirada que asombra. A su corta edad, poseen ideas profundas que deben ser escuchadas. Yo no recuerdo que, a esa edad, algún maestro o maestra se interesara por nuestras ideas. Tal vez hasta la preparatoria alguien nos preguntó qué pensábamos. Por eso, me parece muy importante darles voz desde ahora.

El contexto también influyó profundamente en mi visión pedagógica. Mis estudiantes crecen en un entorno donde aún se cultivan muchos valores, hay cercanía con la comunidad y participación en festivales y eventos. Las clases se desarrollaban en un espacio agradable. Sin embargo, al ser la materia de lengua inglesa, muchos familiares desacreditaban su importancia con comentarios como “¿para qué sirve?” o “no tiene caso”, lo que también se convirtió en un reto.

Todo esto ha tenido un impacto profundo en mi práctica docente. Estoy convencida de la necesidad de aplicar un diagnóstico funcional al inicio del ciclo para conocer verdaderamente a los alumnos, fortalecer su voz, y tener siempre claridad sobre los objetivos de cada sesión, alineados con los objetivos globales del curso.

En el futuro, me gustaría seguir explorando formas de vincular la enseñanza del inglés con comunidades de habla hispana o hablantes de otras lenguas originarias. Creo firmemente que esta tesis dejó una huella en mi comunidad escolar: al tratarse de una investigación que involucra a diferentes agentes, permitió el diálogo entre múltiples perspectivas.

Esta tesis representa un sueño cumplido. Desde mis recuerdos de infancia hasta ahora, como profesora de lengua inglesa, es una prueba de que, con amor, disciplina y muchas ganas de aprender y descubrir, surgen cosas magníficas.

## CAPÍTULO 5

### Discusión

En este capítulo se da respuesta a las preguntas de investigación, se interpretan los resultados para vincularlos con la teoría. Se habla sobre los resultados e impacto en la realidad educativa, reconociendo límites y elaborando propuestas. Se presentarán en tres secciones, iniciando con lo observado respecto a la comunidad, después el aprendizaje de lengua en los estudiantes y finaliza con el crecimiento pedagógico.

#### **5.1 Construcción de comunidad de aprendizaje**

En la pregunta de investigación *¿Cómo contribuye la participación de los estudiantes en la identificación y análisis de problemas de su entorno al uso de lengua inglesa en el salón de clases?* se exploró como al involucrar a los alumnos en temas significativos y reales genera un uso de la lengua inglesa más auténtico, motivado y funcional.

En el primer ciclo al trabajar sobre problemas que ellos observaban dentro de su comunidad y que experimentaban en su vida diaria, abrió espacios de diálogo donde compartían con su equipo anécdotas, reflexiones, compartían no solo hechos de la lengua o de la propia asignatura de lengua extranjera, sino que expresaban lo que habían aprendido en otras asignaturas o en casa. Al momento de expresar sus ideas en lengua inglesa les fue muy significativo, les causaba curiosidad el saber cómo se dice algo tan presente en sus vidas en otro idioma. Se notó más participación escrita en lengua inglesa y más participación oral en español.

Siguiendo los principios de particularidad y practicidad del post-método, propuestos por Kumaravadelu (2006), en el primer y segundo ciclo, se diseñaron secuencias didácticas que conectaban con la comunidad, los alumnos no realizaban tareas de forma automática o desvinculadas, sus actividades giraban en torno a sus condiciones locales, usaron el idioma para comunicar sobre algo que les rodea, les afecta (problemas comunitarios) o les interesa (mitos y leyendas de México y el mundo). Mi labor no fue ser transmitir conocimientos o información, fui mediadora entre su contexto y el aprendizaje u objetivos que debían alcanzar.

En el primer ciclo del proyecto, buscando que el aprendizaje del inglés se conectara con la vida de los estudiantes, apliqué un cuestionario diagnóstico dividido en tres secciones: intereses

personales, interacción en la escuela, y vínculo con la comunidad. A partir de la sección dedicada a la comunidad, identifiqué una pregunta clave: "¿Qué problemas observas en tu comunidad?". Las respuestas obtenidas revelaron preocupaciones concretas como: basura, agua, seguridad, lo cual permitió seleccionar temas relevantes para los estudiantes. Estas problemáticas fueron la base para conformar equipos de trabajo, los cuales comenzaron a investigar con familiares o distintas fuentes, discutir con sus equipos y proponer soluciones.

En el segundo ciclo, se dio continuidad a esta conexión entre aula y comunidad, pero ahora desde una perspectiva más amplia. Nuevamente, de la sección del diagnóstico de la comunidad, tome otra pregunta clave "¿Qué habilidades especiales identificas en tu comunidad?" donde destacó el relatar mitos y leyendas de la región. Conformando nuevamente equipos, los alumnos recabaron con sus familiares mitos y leyendas conocidas en México, para después hacer una mirada global y abordar mitos y leyendas de culturas distintas, promoviendo su comprensión y apreciación.

El cómo los alumnos se involucraban, no solo evidencia un mayor interés en el aprendizaje de la lengua inglesa, sino que confirma lo planteado por Kumaravadivelu (2006) respecto a los principios del post-método y las diez macro habilidades, los estudiantes al involucrarse, negociar, resolver problemas, observar el vínculo entre el contenido del idioma y sus experiencias o necesidades, fomenta el uso funcional y significativo del idioma, incluso en niveles bajos y edades pequeñas.

El salón de clases se convierte en un espacio seguro de reflexión y creación, trabajando en equipo con un propósito social claro, no solo por repetición o memorización. Los alumnos al ver que el contenido estaba conectado con su realidad comienzan a proponer objetivos de aprendizaje que se vinculan con su realidad.

No obstante, algunos desafíos que se encontraron al hacer estas conexiones son el vocabulario insuficiente, pues al ser a veces temáticas tan variadas, cada equipo podría requerir de su propio material de apoyo. También, la sensibilidad de los temas, esto es importante pues en este contexto al ser alumnos menores de edad se debe planificar y guiar cuidadosamente. Finalmente, el proceso creativo de diseñar las tareas adecuadas para su edad, relacionadas con su contexto y buscando generar una conciencia lingüística.

Otro aspecto importante que se abordó para poder responder a la pregunta de investigación fue la definición del concepto de comunidad y el reunir a sus distintos actores. Al inicio de la investigación se percibía como comunidad a los agentes sociales más próximos a los estudiantes, como familia o vecinos. Es por eso por lo que se propuso trabajar con problemas comunitarios y el cómo resolverlos. Haciendo partícipes las opiniones de su círculo familiar dentro de sus investigaciones, y en las presentaciones de sus infografías (productos finales). La invitación se hizo a madres y padres de familia, con el propósito de brindar la oportunidad a los estudiantes de mostrar su aprendizaje y progreso en el idioma. Reuniendo así en el aula, a los estudiantes de sexto grado, madres de familia, docente titular y docente investigadora.

En la segunda intervención, la percepción que se tuvo de comunidad fue aún más amplia, de acuerdo con Sharkey (2012) se abordó no solo el contexto inmediato de los estudiantes, sino, la comunidad más amplia de la que provienen ellos y sus familias. Los alumnos exploraron diferentes mitos y leyendas provenientes de México y el mundo, esto los empujó a salir de sus contextos inmediatos. Además, al compartir nuevamente su progreso, se reunió a estudiantes, madres de familia, docente titular, directora y docente investigadora, lo que significó también mayor participación de la comunidad social y escolar.

Estas participaciones movilizaron la percepción de la lengua inglesa en cada uno de los agentes participantes: estudiantes, madres de familia, docentes y directivos. Nieto-Gómez y Clavijo-Olarte (2020) mencionan que la enseñanza y aprendizaje involucran a un colectivo y acciones comunitarias, que les permita a sus miembros tomar sus propias decisiones y lidiar con procesos sociales. El observar y sentir que su entorno formaba parte de una lengua extranjera, que se habló sobre temas en los que todos podemos contribuir, transforma el cómo se percibe la lengua. Además, las literacidades locales, proveen al individuo con los instrumentos básicos para construir una relación con lo global (Nieto-Gómez y Clavijo-Olarte, 2020). Las intervenciones partieron desde un eje “conocido” para los estudiantes, generando lo que Canagarajah (2023) describe como localización del aprendizaje, donde el eje es la conciencia del contexto, así como, el reconocimiento de la diversidad cultural, al enriquecer con diferentes contextos económicos, políticos o sociales.

El inglés como lengua extranjera sigue siendo en distintos contextos rurales o semirurales una lengua inutilizable o carente de relevancia, considerada un privilegio. Esta transformación

mediante las Pedagogías de la Comunidad trasciende los límites del salón de clases, impactando no solo a los estudiantes, sino a todos los que participan en ella. Esta práctica además de promover el reconocimiento y valorización del entorno, crea conciencia lingüística y empodera alumnos, y ellos a sus familias y escuela.

## **5.2 Aprendizaje de lenguas en los estudiantes**

La pregunta de investigación *¿Qué impacto tiene la implementación de proyectos colaborativos en el desarrollo de habilidades de negociación, trabajo en equipo, y comunicación en inglés?* permitió analizar cómo la participación en proyectos relacionados con temas significativos y reales favorece un uso más auténtico, motivado y funcional de la lengua inglesa, además de beneficiar habilidades colaborativas.

La selección de los proyectos para ambos ciclos surgió de los resultados del cuestionario diagnóstico sobre los intereses y necesidades de los alumnos y sus entornos (familiar y escolar), aspecto muy importante ya que de acuerdo con García-Varcácel y Basilotta (2017), la relevancia del tema en los proyectos es un punto clave, pues cuando los estudiantes sienten que lo que aprenden está conectado con su realidad, el aprendizaje se vuelve significativo. Las temáticas también se eligieron planteando objetivos de aprendizaje tanto lingüísticos, como sociales y culturales, siguiendo la metodología colaborativa que Cobo Gonzales y Valdiva Cañotte (2017) describen como los estudiantes planean, implementan y evalúan actividades, con la finalidad de aplicarlo más allá del salón de clase.

En equipos, los estudiantes exploraron su comunidad e investigaron sobre un problema que les afecta en su vida diaria como fue en el primer proyecto o sobre una leyenda o mito que fue en el segundo proyecto. La expresión de sus experiencias, el diálogo con sus compañeros, la planificación de un producto final, y el acercamiento, entendimiento y construcción de estructuras en lengua inglesa, les permitió ser agentes centrales de su aprendizaje. Lo que significó una transformación en la forma habitual de aprender una lengua extranjera. Los alumnos comenzaron a aprender de forma colaborativa, fortalecieron su pensamiento crítico mediante la propuesta de soluciones al problema o la propuesta de material creativo.

La implementación de lengua inglesa dentro de sus producciones tenía mayor utilidad y significado. Algunas habilidades lingüísticas que ellos lograron desarrollar fueron la comprensión

lectora, escrita y la producción oral. Se puede observar en cada una de sus producciones escritas como sus bocetos y productos finales el avance en la lengua, así como en los resultados de sus rúbricas de evaluación de producción oral. De acuerdo con Kokotsaki, Menzies y Wiggins (2016) la realización de proyectos funcionó como un motor, el Aprendizaje Basado en Proyectos les ha permitido comprender mejor el vocabulario y estructuras gramaticales para poder aplicarlos en la vida cotidiana, fomentando un aprendizaje significativo.

De manera general los alumnos han adquirido bases para su aprendizaje en la lengua inglesa. Han adquirido estrategias para aplicar lo aprendido, así como no solo preguntar a la profesora de lengua inglesa sus dudas, sino a sus compañeros, familiares o algún otro docente. De esta forma el Aprendizaje Basado en Proyectos mediante las pedagogías comunitarias les da seguridad, proponiendo futuros proyectos basándose en su entorno, se integran con sus compañeros, y son conscientes de que lo aprendido les será útil en un futuro tanto académico como social o profesional. Lo que Clavijo-Olarte y Ramírez-Galindo (2019) lo mencionan como uno de los beneficios de la integración de pedagogías comunitarias en el aprendizaje, es el mejoramiento tanto de las competencias lingüísticas de los estudiantes como de su preparación para ser humanos críticos y responsables.

Los avances se vuelven muy significativos, pues en el lugar donde se desarrolla, los alumnos se apropian de su entorno y comienza a existir la negociación cultural entre lo local y global. Además, los recursos didácticos no se toman como la herramienta única para el acercamiento o construcción de aprendizaje. En este sentido, Bedoya (2023) afirma que una educación transformadora o en otras palabras descolonizadora genera esta conciencia de convivir con “el otro” sin competir, haciendo un reconocimiento propio y la apreciación de la diversidad cultural, mediante la reflexión, inclusión, igualdad y cooperación.

### **5.3 Crecimiento pedagógico**

La última pregunta de investigación *¿Qué evidencia hay del desarrollo profesional del profesor durante la intervención?* permitió documentar el crecimiento docente, como la capacidad de reflexión crítica, el ajuste de las estrategias pedagógicas al contexto y la consolidación de una práctica más autónoma y centrada en el alumno.

El enfoque post-método al comienzo de mi intervención fue un poco complicado de aterrizar debido a los hábitos de enseñanza que tenía, sin embargo, la metodología ABP y las pedagogías comunitarias, me ayudaron a darle dirección a las intervenciones. Siendo estos tres ejes, los que marcaron el diseño de mis secuencias didácticas, se fortaleció mi autonomía, no me guíe por temas preestablecidos o ejercicios de un libro de texto, sino, que, mediante observaciones de clase, resultados del cuestionario diagnóstico y criterio propio, aborde las necesidades lingüísticas e intereses de mis estudiantes, ya que como Kumaravadivelu (2006) lo menciona, la enseñanza no puede desarrollarse de forma efectiva, sin comprender las características específicas en las que se lleva a cabo, de lo contrario se podrían generar dificultades en el proceso de aprendizaje.

Durante la reflexión de mi práctica profesional encontraba los “huecos” que necesitaba cubrir, aspectos en los que necesitaba mejorar para poder articular mi secuencia didáctica siguiendo la metodología ABP. En efecto, debes conocer cada una de las fases de la metodología y tener claro que objetivos lograr en cada una de ellas, incluso los objetivos de cada momento o clase, no con la rigidez de cumplirlos o de no avanzar hasta cumplirlos, sino con la noción de que así podrás reconocer las dificultades y saber cómo rediseñar para fortalecer a tus estudiantes en la siguiente etapa. Kumaravadivelu (2006) lo describe como el principio de practicidad, donde el profesor monitorea la efectividad de su propia enseñanza, basándose en su propia práctica, adaptándose al contexto específico para tomar decisiones.

La comprensión del contexto es otro aspecto que marca un antes y después en mis intervenciones, dado que en la primera intervención se enfocaba en atender solo las literacidades locales, pero sin involucrar o negociar la diversidad cultural global. La segunda intervención, comprendí de manera más profunda que las pedagogías comunitarias no abordan solo contextos inmediatos, sino que, a partir de estas literacidades locales, más el pensamiento crítico, la reflexión y negociación se enriquecen las clases con la participación de todos los agentes de la institución y los que se encuentran fuera de ella, apreciando la diversidad cultural asociada o no con la lengua inglesa.

## Conclusiones

En esta investigación se diseñaron secuencias didácticas basadas en proyectos colaborativos, las mismas fueron implementadas con estudiantes de nivel primaria. Mediante actividades contextualizadas, se buscó conectar los contenidos escolares con la realidad de los alumnos, utilizando la lengua inglesa como la herramienta para analizar problemas comunitarios, proponer soluciones, describir historias y personajes, y comunicarse. La metodología cualitativa permitió documentar, observar el desarrollo de habilidades lingüísticas y sociales, y reflexionar sobre la transformación de la práctica docente.

A partir de este planteamiento general, fortalecer la conexión entre los contenidos educativos y la realidad de los estudiantes para construir un aprendizaje más significativo de la lengua inglesa, se establecieron objetivos específicos que guiaron tanto el diseño como la evaluación de la propuesta pedagógica.

En relación con el primer objetivo específico, fomentar la participación de los estudiantes en la identificación y análisis de problemas presentes en su entorno, se buscó responder a la pregunta: *¿Cómo contribuye la participación de los estudiantes en la identificación y análisis de problemas de su entorno al uso de la lengua inglesa en el salón de clases?* Este objetivo apuntaba a señalar el inglés como una herramienta de uso funcional y social, donde los estudiantes puedan expresarse, proponer soluciones y actuar con sentido crítico dentro de contextos reales.

Los resultados muestran que, al participar en investigaciones dentro de su comunidad y abordar temas cercanos a sus experiencias, los estudiantes se sintieron más cómodos expresando sus ideas, especialmente en sus equipos de trabajo. Utilizaron vocabulario en inglés relacionado con la temática del proyecto. Se percibió una mayor participación cuando los temas eran realistas y cercanos, lo que les permitía compartir desde sus experiencias. Durante la planeación de los proyectos, se notaba interés por descubrir, comprender y crear. Los estudiantes entendían que las estructuras lingüísticas vistas en clase serían útiles para su producto final, lo cual fortaleció su disposición hacia el aprendizaje. Aunque al inicio se mostraban apáticos frente a la nueva forma de enseñanza del inglés, esta actitud fue transformándose conforme se involucraban. Así,

comenzaron a usar el idioma en contextos significativos, con sus compañeros, con el docente titular, e incluso en casa.

Se evidenció que, mediante el uso del inglés, los estudiantes pueden pensar y expresar situaciones que se encuentran en su vida diaria, proponer soluciones a un problema o compartir una leyenda que les interesó, y también utilizarlo con fines recreativos. La lengua extranjera puede convertirse en una herramienta de análisis y expresión crítica cuando se vincula con literacidades locales. El valor de los vínculos que los estudiantes logran establecer entre su vida cotidiana y el aprendizaje del idioma es un punto de inflexión para transformar no solo su percepción, sino también la de docentes y agentes comunitarios sobre el papel de la lengua inglesa en la escuela.

Con respecto al segundo objetivo, que consistió en evaluar la implementación de proyectos colaborativos orientados a la negociación, el trabajo en equipo y la comunicación en inglés, se atendió a la pregunta: *¿Qué impacto tiene la implementación de proyectos colaborativos en el desarrollo de habilidades de negociación, trabajo en equipo y comunicación en inglés?*

La experiencia permitió observar que estas habilidades fueron desarrollándose de manera progresiva. Algunos estudiantes lograron comunicarse y colaborar con fluidez, mientras que otros necesitaron más tiempo o seguridad para integrarse. Los vínculos dentro de los equipos de trabajo no fueron uniformes, pero todos los estudiantes lograron negociar su participación en función de los objetivos comunes. Aunque el trabajo colaborativo fue una de las habilidades que más esfuerzo requirió, porque no todos percibían que el apoyo dentro del equipo fuera equitativo, se registraron avances importantes. Las interacciones constantes en grupo generaron oportunidades auténticas para usar la lengua inglesa, lo cual incrementó la seguridad de los alumnos al expresarse, incluso frente a públicos más amplios o con sus familiares.

Además, la naturaleza del trabajo por proyectos les permitió sentirse escuchados, sabían que sus intereses y necesidades eran atendidos, y por ello proponían temas futuros para trabajar incluso productos (ej. Videos, obras de teatro, cartas...). También se notó una transformación en su actitud frente a la retroalimentación, pues la devolución de borradores con observaciones generó al inicio inquietud, sentimientos de “trampa”, incluso desconfianza en la docente, pues creían que la entrega

significaría el resultado final. En el segundo ciclo se comprendió que era un espacio necesario para corregir y mejorar.

El tercer objetivo buscó desarrollar la expresión escrita y oral mediante el uso de estrategias contextualizadas y significativas. Aunque no estuvo directamente vinculado a una pregunta de investigación, los resultados aportan evidencia sobre el impacto de la intervención en esta dimensión. El idioma dejaba de ser un contenido aislado para convertirse en un medio real de interacción, reflexión y producción dentro y fuera del aula.

Los estudiantes, al leer sobre temas conocidos, ver imágenes de su comunidad o escuchar palabras con sentido en su contexto, fueron incorporando el idioma de forma más “natural” en el aula, en apuntes, participaciones, y conversaciones espontáneas con compañeros de otros equipos. Las actividades promovieron la pronunciación, escritura y adquisición de vocabulario en contexto. El inglés dejó de ser una repetición mecánica para transformarse en una herramienta funcional. Destacan los avances en la organización y sintaxis en la escritura, y en la oralidad, la mejora en el manejo del tema y la confianza al hablar.

En cuanto al cuarto objetivo, que propuso aplicar instrumentos de evaluación continua, estos permitieron observar con mayor claridad los avances, retrocesos y desafíos del proceso de aprendizaje del inglés. Herramientas como los *boletos de salida* fueron claves para comprender no solo cómo los estudiantes procesaban el nuevo vocabulario y sus habilidades lectoras, sino también cómo percibían las instrucciones del docente y qué elementos rescataban de cada clase. Analizar sus producciones me permitió reflexionar sobre mi propia enseñanza, rediseñar actividades, y ajustar mi enfoque para guiarles mejor hacia sus objetivos y hacia los de la investigación.

Este punto conecta con la última pregunta de investigación: *¿Qué evidencia hay del desarrollo profesional del profesor durante la intervención?* A lo largo del proceso, no solo se observaron transformaciones en los estudiantes, sino también en mi propia práctica docente. Esta pregunta abrió un espacio de reflexión profunda sobre mi rol como educadora e investigadora.

Diseñar e implementar una secuencia didáctica que integre los principios del post-método, el aprendizaje basado en proyectos y las pedagogías comunitarias es un proceso que requiere creatividad, flexibilidad y reflexión constante. No basta con conocer a los estudiantes, sino que

también es fundamental comprender su contexto, su comunidad y su entorno escolar. Además, hay que ser pacientes con nosotros mismos y con ellos porque, aunque hay un punto de partida, no hay un cierre definitivo. Las experiencias en el aula invitan a repensarse todo el tiempo y a convertirse en una docente flexible, capaz de adaptar estrategias para apoyar a sus estudiantes desde lo que son y lo que viven.

Este proceso me permitió desarrollar nuevas habilidades profesionales, como la toma de decisiones pedagógicas informadas, observación continua del grupo, adaptación de materiales y estrategias a contextos reales, y una mayor sensibilidad hacia la diversidad cultural local y global. Aprendí a analizar críticamente las necesidades de mis estudiantes, a valorar la colaboración no solo entre ellos, sino también entre docentes, madres de familia y comunidad. Hoy me reconozco como parte activa de ese tejido comunitario.

Los docentes de inglés también enfrentamos estigmas. A veces somos vistos como quienes solo juegan en clase, improvisan o no planean con rigor. En mi caso, al inicio de la intervención me percibía como un agente externo a la comunidad. No fue sino hasta el segundo ciclo que, al interiorizar los principios de las pedagogías comunitarias, comprendí que mis creencias, acciones y percepciones influyen directamente en el desarrollo de mis estudiantes. Enseñar desde un enfoque contextualizado y colaborativo también implica abrirse a la escucha, al error, a la adaptación y al crecimiento continuo.

Esta experiencia demuestra que se puede lograr mucho más que motivar a los estudiantes, se puede involucrarlos realmente, darles voz en su proceso de aprendizaje, y transformar el entorno educativo. Se puede sembrar curiosidad, reconocimiento y respeto hacia uno mismo y hacia otras culturas. Se puede impulsar el pensamiento crítico, la empatía, la escucha y el apoyo mutuo. La clase de lengua extranjera no debe limitarse al dominio del idioma; es una herramienta poderosa para formar personas sensibles, críticas y colaborativas.

Por ello, se recomienda desarrollar proyectos diversos, con temáticas que surjan de los intereses o necesidades de los estudiantes y que se vinculen con el perfil de egreso del nivel educativo. Es fundamental que ellos propongan, se evalúen a sí mismos y comprendan el propósito de cada fase del proyecto. El trabajo colaborativo puede implicar a distintas personas del entorno inmediato o

no, dentro o fuera de la escuela, siempre garantizando la seguridad e integridad del grupo. Incluso cuando las actividades sean individuales, se pueden diseñar bajo principios colaborativos.

Finalmente, cualquier modificación dependerá de la edad, el nivel, el número de estudiantes y el contexto. Estos factores determinarán el tipo de actividades, el tiempo requerido, así como los retos y obstáculos. Pero, sobre todo, será la experiencia y conocimiento del docente sobre sus estudiantes y su realidad lo que guiará las mejores decisiones. Apoyarse en los colegas y mantener la reflexión constante sobre la propia práctica será siempre un camino certero para crecer.

## Referencias

- Albornoz, F. (2012, julio). ¿Educar para colonizar o descolonizar para educar? Naturaleza y cultura en América Latina: escenarios para un modelo de desarrollo no civilizatorio. En *Memorias del XVIII foro de estudiantes latinoamericanos de antropología y arqueología-FELAA* (pp. 329–340). Universidad Politécnica Salesiana. Recuperado de <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/10785>
- Akbari, R. (2008). Postmethod Discourse and Practice. *TESOL*, 42(4), DOI:10.1002/j.1545-7249.2008.tb00152.x
- Bedoya, M. (2023). De la colonización hacia la decolonización en la educación matemática: Aportes de la liberación, *Revista Educar Mais*, 7, 506–520. DOI: <https://doi.org/10.15536/reducarmais.7.2023.3335>
- Bell, S. (2010). Aprendizaje basado en proyectos para el siglo XXI: habilidades para el futuro. *The Clearing House: una revista de estrategias, cuestiones e ideas educativas*, 83 (2), 39–43. <https://doi.org/10.1080/00098650903505415>
- Blumenfeld, P., Fishman, B. J., Krajcik, J., Marx, R. W., & Soloway, E. (2000). Creating usable innovations in systemic reform: Scaling up technology-embedded project-based science in urban schools. *Educational Psychologist*, 35(3), 149-164.
- Brown, H. D. (2001). Teaching Writing. En *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy* (2nd ed.). Longman.
- Canagarajah, S. (2023). Decolonization as pedagogy: A praxis of ‘becoming’ in ELT, *ELT Journal*, 77(3), 283-293. <https://doi.org/10.1093/elt/ccad017>
- Canagarajah, S. (1999). *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Canto-Reyes, A. (2023). Reflexiones acerca del inglés como principal lengua de comunicación académica. El papel de los índices internacionales y las revistas de alto impacto. *La Colmena*, (119), 9-26. doi:10.36677/lacolmena.v0i119.19579

- Carlos Ometochtzin. (2018, 09 de octubre). La transformación de la educación hacia la descolonización de la pedagogía [Video]. YouTube. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=sWg94cBYDrM&t=2s>
- Cobo Gonzales, G., & Valdivia Cañotte, S. M. (2017). *Aprendizaje basado en proyectos*. Pontificia Universidad Católica del Perú, Instituto de Docencia Universitaria. <https://encuentro.educatic.unam.mx/educatic2020/pdf/docencia-camp/aprendizaje-basado-en-proyectos.pdf>
- Comber, B. (2018). Community-based approaches to foreign language education. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(2), 151–153. <https://doi.org/10.14483/22487085.13839>
- Clavijo-Olarte, A. & Ramírez-Galindo, L.M. (2019). *Las Pedagogías de la comunidad a través de investigaciones locales en el contexto urbano de Bogotá*. Editorial Universidad Distrital. DOI:10.69740/UD.9789587871357.9789587874976
- Edmond, L. (2020). Course Planning in the Postmethod Era: Ideas from a Practicum Experience in Thailand. En P. Vinogradova y J. K. Shin (Eds.), *Contemporary Foundations for Teaching English as an Additional Language: Pedagogical approaches and classroom applications*. Routledge.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Open University Press, Buckingham.
- Flórez, A. (2018). Strengthening local identity by writing chronicles in the EFL classroom. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(2), 185–195. <https://doi.org/10.14483/22487085.13121>
- García-Valcárcel, A., & Basilotta, V. (2017). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): Evaluación desde la perspectiva de alumnos de educación primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.246811>
- Graves, K. (2008). The language curriculum: A social contextual perspective. *Language Teaching*, 41(2), 147-181.
- Halliday, M. A. K. (1975). *Learning How to Mean: Explorations in the Development of the Language*. Edward Arnold.

- Hargreaves, A. (2008). Leading professional learning communities. En A. Blankstein, P. Houston & R. Cole (Eds.), *Sustaining professional learning communities*, pp. 175-197. Thousand Oaks, Corwin Press.
- Hernández-Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Herrington, J., & Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 48(3), 23-48.
- Huda, M. E. (2013). Post-method pedagogy and ELT in Bangladesh. *Global Journal of Human Social Science*, 13(7), 7-14.
- Jáuregui, I. (2022). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje para una práctica pedagógica de calidad. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 6(24), 1249–1257. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i24.411>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, Interaction Book Company.
- Kachru, B. (1985). *Standards, codification, and sociolinguistic realism: English language in the outer circle*. In R. Quirk and H. Widowson (Eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (p. 11-36). Cambridge University Press.
- Kokotsaki, D., Menzies, V., & Wiggins, A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*, 19(3), 267-277. <https://doi.org/10.1177/1365480216659733>
- Krichesky, G., & Murillo Torrecilla, J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35, 537-560.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Routledge.
- Kumaravadivelu, B. (2012). Individual identity, cultural globalization, and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. En L. Alsagoff, S.L. McKay, G.

- Hu, & W. A. Renandya (Eds.), *Principles and Practices for Teaching English as an International Language*, pp. 9-27. Routledge.
- Larsen-Freeman, D. & Anderson, M. (2011). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Lastra, S., Durán, N. & Acosta, D. (2018). Community based pedagogy as an eye-opening for pre-service teachers' initial connections with the school curriculum. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(2), pp. 209-229.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. España. Editorial Graó.
- Lindahl, K., & Sayer, P. (2018). Early EFL instruction and L1 literacy. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(2), 170–184. <https://doi.org/10.14483/22487085.12900>
- Llanes Sanchez, J. P. (2018). Encounters with peripheral individuals and rural communities for cultural competence development: A case study of learners of Spanish in Colombia. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(2), 210–230. <https://doi.org/10.14483/22487085.13102>
- Maldonado, M. (2008). Aprendizaje Basado en Proyectos Colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, 14(28), 158-180.
- Mitchell, C. & Sackney, L. (2000). *Profound improvement. Building capacity for a learning community*. Swets & Zeitlinger.
- Mohamed, A. (2023). Investigating the Benefits of Multimodal Project-Based Learning in Teaching English to International Students. *International Journal of Educational Innovation and Research*, 2(2), 114-129.
- Nieto-Gómez, Y. A., & Clavijo-Olarte, A. (2020). Situating Local Literacies at the core of ELT curriculum in higher education, *GIST – Education and Learning Research Journal*. 21, 27-46. <https://doi.org/10.26817/16925777.830>
- O'Hanlon, C. (1993). The importance of an articulated personal theory of professional development. Elliott, *Reconstructing teacher education* (pp. 31-39). The Falmer Press.

- Pankake, A. & Moller, G. (2002). Professional learning communities: a synthesis of a five-year study. Paper presented to the American Educational Research Association Annual Meeting, New Orleans, April.
- Pennycook, A. (1989). The concept of method interested knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL Quarterly*, 23, 589- 618. doi:10.2307/3587534
- Porras, N., Díaz, L., & Nieves, M. (2018). Reverse mentoring and peer coaching as professional development strategies. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 20(2), 162–169. <https://doi.org/10.14483/22487085.12422>
- Prodyut, P. (2020). Post Method Pedagogy and Remodeling Method-Based English Language Teaching (ELT) in Bangladesh. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 12(3), 53-59.
- Rincón, J., & Clavijo-Olarte, A. (2016). Fostering EFL learners' literacies through local inquiry in a multimodal experience. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(2), 67–82. <https://doi.org/10.14483/calj.v18n2.10610>
- Richards, J. C. (1990). Beyond methods. En J. C. Richards, *The Language Teaching Matrix*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos*. Secretaría de Educación Pública.
- Secretaría de Educación Pública. (2022). *Orientaciones para la Segunda Sesión Ordinaria del Consejo Técnico Escolar*. Secretaría de Educación Pública.
- Sharkey, J. (2012). Community-Based Pedagogies and Literacies in Language Teacher Education: Promising Beginnings, Intriguing Challenges, *Íkala, Revista de lenguaje y cultura*, 17, 9-13.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: a review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), pp. 221-257.

- TED. (07 de octubre 2009). Chimamanda Adichie: El peligro de la historia única [vídeo].  
<https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>
- Thomas, N. (2020). Idea sharing: Are analytic assessment scales more appropriate than holistic assessment scales for L2 writing and speaking? *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand*, 59, 236–251.
- Toledo, P. & Sánchez, J. (2018). Aprendizaje basado en proyectos: una experiencia universitaria. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 22(2), 429-449.
- Vergel, M., Rincón, O., & Cardoza, C. (2016). Comunidades de aprendizaje y prácticas pedagógicas. *Revista Boletín Redipe*, 5(9), 137–145. Recuperado a partir de <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/116>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Harvard University Press.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.
- Widdowson, H. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford University Press.

# ANEXOS

## Anexo A: Carta de consentimiento



### Carta de Consentimiento Informado

**Título de la Investigación:**

Proyectos colaborativos mediante pedagogías de la comunidad para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en una primaria rural

**Investigador Principal:**

Lic. EAIES. Rubí Esmeralda Ramírez Mendoza

**Institución:**

Universidad Autónoma del Estado de México

Facultad de Lenguas | Maestría en Lingüística Aplicada

**Descripción del Estudio:**

El objetivo de esta investigación es implementar una secuencia didáctica basada en proyectos colaborativos en nivel primaria, con el propósito de fortalecer la conexión entre los contenidos educativos y la realidad de los estudiantes, mejorando el aprendizaje de la lengua inglesa.

**Procedimientos y Actividades:**

Durante esta investigación, se utilizarán diversos instrumentos para recopilar información que permita evaluar el progreso de los estudiantes. Uno de los métodos será una actividad llamada "boleto de salida", la cual consiste en que los estudiantes respondan brevemente a una pregunta al final de la clase o resuman lo aprendido. Esta actividad nos permitirá medir su nivel de comprensión de los temas trabajados. Adicionalmente, los alumnos mantendrán un registro de vocabulario, donde anotarán las nuevas palabras que vayan aprendiendo, lo que ayudará a monitorear el desarrollo de sus habilidades lingüísticas.

Para evaluar tanto la expresión oral como la escrita, se emplearán rúbricas que permitirán medir de manera objetiva el desempeño de los estudiantes. Asimismo, se llevará un registro de sus participaciones durante las clases, con el propósito de observar su interacción en lengua inglesa. Además, al final del proceso, se realizarán entrevistas semiestructuradas con algunos estudiantes, a fin de conocer más a fondo sus experiencias de aprendizaje y su participación en las actividades.

Durante el desarrollo de las clases, se tomarán fotografías de los trabajos y actividades realizadas por los estudiantes, con el fin de documentar visualmente su progreso. Estas imágenes se utilizarán exclusivamente para fines de análisis dentro de la investigación, garantizando que la privacidad de los estudiantes será protegida en todo momento.



**Confidencialidad:**

Los datos personales recopilados durante esta investigación serán tratados con la máxima confidencialidad y protección. Los datos serán anonimizados, es decir, se eliminarán o codificarán los identificadores personales para que los participantes no puedan ser identificados a partir de la información recopilada. Los datos personales serán utilizados exclusivamente para los fines de esta investigación y no se compartirán con terceros sin el consentimiento expreso de los participantes. Estas medidas garantizan que los datos personales de los participantes se manejarán con el mayor cuidado y respeto a su privacidad. Si tienes alguna pregunta o inquietud sobre la protección de tus datos personales, no dudes en contactar al investigador principal.

**Voluntariedad:**

La participación en esta investigación es completamente voluntaria. Los participantes tienen el derecho de decidir si desean o no formar parte del estudio sin ninguna obligación. Además, los participantes pueden retirarse de la investigación en cualquier momento, sin necesidad de justificar su decisión y sin enfrentar ninguna penalización o consecuencia negativa.

Se garantizará que la decisión de no participar o de retirarse del estudio no afectará de ninguna manera las relaciones con los investigadores, la institución o cualquier beneficio al que los participantes tengan derecho.

**Contacto para Preguntas:**

Rubí Esmeralda Ramírez Mendoza

Correo electrónico: rubiesme920@gmail.com

**Consentimiento del Participante:**

Yo, \_\_\_\_\_, expreso mi consentimiento para la participación de mi hijo(a) en la investigación titulada "Proyectos colaborativos mediante pedagogías de la comunidad para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera en una primaria rural". He leído y comprendido la información proporcionada sobre el estudio, incluyendo la finalidad de la evaluación, la confidencialidad, y el uso de los datos exclusivamente con fines académicos. Se me ha dado la oportunidad de hacer preguntas y he recibido respuestas satisfactorias. Entiendo que la participación es voluntaria y que puedo retirar a mi hijo(a) del estudio en cualquier momento, sin ninguna penalización. Al firmar a continuación, doy mi consentimiento para que mi hijo(a) participe en este estudio.

Nombre del Participante: \_\_\_\_\_

Firma del Padre o tutor: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

**Anexo B: Cuestionario para el diagnóstico del grupo**

# DIAGNÓSTICO

Inglés| 6to grado

Nombre de la profesora: Rubí Esmeralda Ramírez Mendoza

Nombre del alumno:

---

**INSTRUCCIONES:** Lee cuidadosamente las preguntas y marca con tus respuestas.



## Sección 1. LAS FAMILIAS

**1. ¿Con quién vives en casa? (Marca todas las que apliquen)**

- Padres.
- Hermanos.
- Abuelos.
- Otros

familiares:

---

**2. ¿Con qué frecuencia asiste tu familia a la escuela para reuniones o actividades? (Selecciona UNA opción)**

- Siempre.
- A veces.
- Raramente.
- Nunca.

**3. ¿Tu familia siempre ha vivido en Jiquipilco? (Selecciona UNA opción)**

- Sí.
- No, se mudaron desde otro lugar.
- No estoy seguro.

**4. ¿Quién en tu familia sabe leer o escribir en mazahua, otomí o inglés? (Marca todas las que apliquen)**

- Ninguno.
- Un familiar sabe leer/escribir en mazahua.
- Un familiar sabe leer/escribir en otomí.
- Un familiar sabe leer/escribir en inglés.
- Otro

idioma:

\_\_\_\_\_

**5. ¿Cómo se involucran tus padres o tutores en tu educación? (Marca todas las que apliquen)**

- Ayudan con las tareas.
- Asisten a reuniones escolares.
- Hablan sobre la escuela en casa.
- Otra

forma:

\_\_\_\_\_

## **Sección 2. LAS Y LOS ESTUDIANTES**

**1. ¿Qué te gustaría aprender en la clase de inglés? (Marca todas las que apliquen)**

- Hablar en inglés.
- Leer y escribir en inglés.
- Escuchar y entender inglés.
- Aprender sobre la cultura de otros países.
- Aprender sobre mi cultura.
- Otra cosa: \_\_\_\_\_.

**2. ¿Qué haces antes de venir a la escuela? (Marca todas las que apliquen)**

- Desayuno y me preparo para la escuela.
- Juego o veo televisión.
- Ayudo en casa.
- Otra actividad: \_\_\_\_\_.

**3. ¿Qué te gusta hacer fuera de la escuela? (Marca todas las que apliquen)**

- Deportes.
- Música.
- Videojuegos.
- Dibujar o pintar.
- Leer libros o ver películas.
- Otra cosa: \_\_\_\_\_.

**4. ¿Qué actividades disfrutas hacer en la escuela? (Marca todas las que apliquen)**

- Trabajar en grupo.
- Trabajar solo.
- Hacer proyectos creativos.
- Jugar juegos educativos.
- Leer y escribir.
- Otra cosa: \_\_\_\_\_.

**5. ¿Cómo te sientes con tus compañeros? (Selecciona UNA opción)**

- Me llevo muy bien con todos.
- Tengo algunos buenos amigos.
- A veces tengo problemas con mis compañeros.
- No me llevo bien con muchos compañeros.

**6. ¿Cómo te sientes con tus maestros? (Selecciona UNA opción)**

- Me siento muy cómodo y puedo hablar con ellos.
- Me gustan, pero no siempre hablo con ellos.
- A veces no entiendo bien lo que dicen.
- Me gustaría que fueran más comprensivos.

### **Sección 3. LA COMUNIDAD**

**1. ¿Cómo es el entorno donde vives? (Selecciona UNA opción)**

- Es tranquilo y seguro.
- Hay algunas áreas tranquilas, pero también problemáticas.
- Es ruidoso y con muchos problemas.
- No estoy seguro.

**2. ¿Qué recursos observas en tu comunidad? (Marca todas las que apliquen)**

- Lugares recreativos como parques.
- Centros educativos y culturales.
- Apoyo de la comunidad.
- Otra cosa: \_\_\_\_\_.

**3. Comenta un problema que se vive en tu comunidad.**

---

---

---

---

---

---

---

---

4. ¿Qué conocimientos o habilidades especiales tiene la gente en tu comunidad? (Marca todas las que apliquen)

- Artesanías.
- Tradiciones culinarias.
- Historias o leyendas locales.
- Otra cosa: \_\_\_\_\_

5. Platica una celebración importante en tu comunidad.

---

---

---

---

---

---

---

---

6. ¿La escuela y la comunidad trabajan juntas en algo? (Selecciona UNA opción)

- Sí, en eventos y proyectos conjuntos.
- A veces, pero no con mucha frecuencia.
- No, no hay colaboración.
- No estoy seguro.



**¡GRACIAS!**

Si has terminado de contestar, puedes devolver

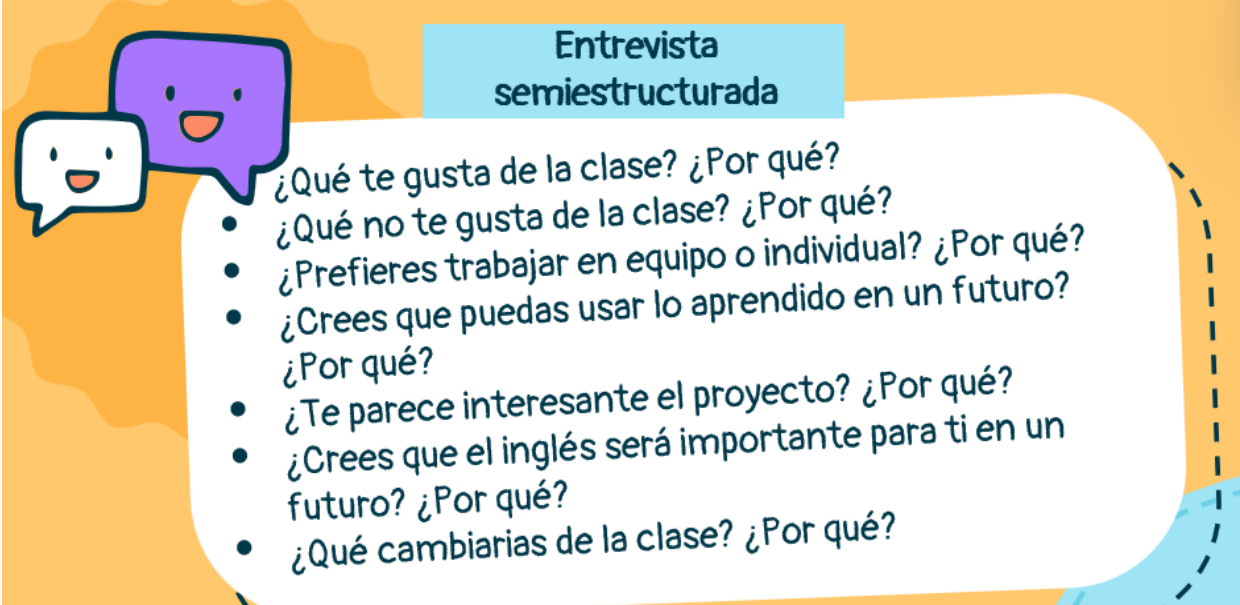
### **Anexo C: Formato diario del profesor**

#### Diario del profesor

NO. SESION: \_\_\_\_\_

- Clima de la clase:
- Motivación y actitudes de los estudiantes:
- Dinámica de la clase,
- Incidentes que ocurrieron
- Dominio de las estrategias de enseñanza
- Relaciones entre la comunidad educativa y los alumnos

## Anexo D: Preguntas de la entrevista semiestructurada



**Entrevista semiestructurada**

- ¿Qué te gusta de la clase? ¿Por qué?
- ¿Qué no te gusta de la clase? ¿Por qué?
- ¿Prefieres trabajar en equipo o individual? ¿Por qué?
- ¿Crees que puedas usar lo aprendido en un futuro? ¿Por qué?
- ¿Te parece interesante el proyecto? ¿Por qué?
- ¿Crees que el inglés será importante para ti en un futuro? ¿Por qué?
- ¿Qué cambiarías de la clase? ¿Por qué?

## Anexo E: Transcripciones de las entrevistas

09/02/2025 19:37

Entrevista A

Hola Buenos días

Buenos días, teacher

¿Cómo estás?

Bien

¿Sí? Bueno te voy a hacer unas preguntas sobre el proyecto ¿Okay? No te preocupes, no afectará tu calificación. ¿Qué te gusta de la clase?

Que aprendo inglés

¿Por qué te gusta aprender inglés?

Porque es otro idioma

¿Qué es lo que no te gusta de la clase?

No me gusta que luego me pone a participar

¿No te gusta participar, por qué?

Me da pena participar

¿Prefieres trabajar en equipo o individualmente?

En equipo

¿Por qué?

Porque si me atraso, les pido ayuda.

¿Crees que lo que aprendiste en la clase te servirá en el futuro?

Sí, para viajar a Estados Unidos y hablar bien inglés

¿Te pareció interesante el proyecto que hicimos?

Si

¿Por qué?

Porque estuvimos aprendiendo inglés y haciendo un cartel, buscando imágenes y todo

¿Crees que el inglés será importante para ti cuando seas grande? ¿Por qué?

No sé, para hablar otro idioma, no solo español, también inglés.

¿Cambiarías algo de la clase?

No

¿Por qué?

Porque es muy interesante

Bueno, muchas gracias por tu participación, nos vemos luego.

09/02/2025 19:42

Entrevista B

Hola Buenos días

Buenos días

¿Cómo estás? ¿bien? te voy a hacer una pequeña entrevista sobre el proyecto ¿estás de acuerdo? puedes contestar lo que tú quieras no va a valer de calificación ¿qué te gusta la clase?

Porque también Quiero aprender inglés, cuando iba en primero no aprendí nada

¿Qué es lo que no te gusta de la clase?

no me dejaba ir al baño

¿Prefieres trabajar de manera individual o en equipo?

solo, porque si hago en equipo unos no traen los materiales y debemos que conseguirlos, pero prefiero solo.

¿Crees que puedas utilizar lo que aprendiste en algún futuro?

Cuando viaje, puede ser

¿Te pareció interesante el proyecto? ¿Por qué?

Si, porque me entretenía con los recortes, escribiendo y resolviendo el problema me pareció interesante.

¿Crees que el inglés será importante para ti en un futuro?

Si, en un futuro puede ser cuando viaje, puede ser que unos hablen inglés y si no hubiera venido no sabría inglés

¿Cambiarías algo de la clase?

No, nada más que me dejarán ir al baño.

Bueno, está bien, ¡gracias!

09/02/2025 19:44

Entrevista C

¿Lista? ¿Cómo estás? Te voy a hacer una pequeña entrevista sobre el proyecto. ¿Estás de acuerdo? ¿Qué es lo que te gusta de la clase?

El idioma, y que nos enseñó a como hablar el inglés

¿Por qué te gusta eso de la clase?

Porque es interesante y porque el inglés nos puede ayudar en el futuro a lo mejor que tiene un problema en Estados Unidos y si puede uno ya hablar inglés.

Okay bien, ¿Hay algo que no te gusta de la clase? ¿Por qué?

No, todo está bien y no hay nada que no me guste de la clase.

Bueno, ¿Prefieres trabajar de manera individual o en equipo?

Individual, porque a veces en equipo al equipo se le olvidan los materiales y por culpa de uno pagamos todos. Entonces mejor trabajar individual y ya si se te olvida algo, es culpa tuya.

Y por ejemplo en equipo que se te olvidan los materiales. Bueno, que algunas veces se les olvidan los materiales ¿Cómo podríamos solucionar eso?

Pues a lo mejor sí no trae dinero, Sí aquí hubiera una papelería cooperarnos para comprar el material, que no trajo.

Muy bien ¿Crees que puedes usar lo aprendido en un futuro? ¿Cómo?

Sí, en Estados Unidos que allá se habla inglés o hasta aquí que a lo mejor en un futuro pueda ser maestro de inglés y eso que nos enseña usted dárselo a conocer a los alumnos.

Muy bien, ¿Te pareció interesante el proyecto?

Sí, porque dimos a conocer algo en un cartel sobre la contaminación de los ríos, que no se cuidan y que hablamos todo en inglés para que nuestras mamás supieran.

Entonces ¿Crees importante compartir el problema que existe en la comunidad?

Sí, porque a lo mejor aquí en Jiquipilco no hay muchos ríos de esos contaminados, pero hay más fuera que ya están muy llenos y que luego se desborda algún bordo y se inundan las casas y por eso.

¿Qué cambiarías de la clase?

Pues nada, nada más que nos siga dando clase

Muchas gracias por tu participación.

09/02/2025 19:46

Entrevista D

Hola buenos días, ¿Cómo estás? ¿Bien?, te voy a hacer una pequeña entrevista sobre proyectos de acuerdo. Bueno, la primera pregunta, qué es lo que te gusta de la clase

que trabajamos en equipo porque es más fácil que trabajar individual

¿Por qué es más fácil?

Porque cada uno hace un trabajo y si trabajáramos individual, pues tendríamos que hacer toda una sola persona.

¿Qué es lo que no te gusta de la clase?

Nada, todo me gusta, porque es muy divertida.

¿Prefieres trabajar de manera individual o en equipo?

En equipo

¿Crees que puedes usar lo aprendido en un futuro? ¿Cómo?

Por si me voy a trabajar a Estados Unidos ya puedo hablar en inglés.

¿Te pareció interesante el proyecto? ¿Por qué?

Porque aprendimos más palabras nuevas.

¿Cambiarías algo de la clase?

No, nada

Bueno, gracias

09/02/2025 19:52

Entrevista E

Hola buenos días, Cómo estás bien, bien nerviosa. Te voy a hacer una pequeña entrevista Es sobre la clase y sobre el proyecto que realizaron o todavía no, bueno, la primera pregunta es ¿Qué te gusta de la clase?

que aprendimos más, el idioma y aprender en inglés.

¿Qué fue lo que no te gustó de la clase?

Que no supiera escribir, que no supiera buscar las palabras en el diccionario, que no supiera hablar

¿Crees que necesitan más ayuda?

No, pero no saber buscar las palabras y lo que significa y no saber que dicen cuando hablan.

¿Prefieres trabajar en equipo o individual?

En equipo, porque podemos saber de las opiniones de los demás.

¿Crees que puedes utilizar lo que aprendiste en un futuro?

Sí, si viajo a algún lado para estudiar, si a mí me gustaría practicarlo en mi casa y por si voy a algún lado también de visita.

¿Qué cambiarías de la clase?

Nada, porque está bien como nos explica y nos enseña bien.

Bueno, muchas gracias por tu participación.

09/02/2025 19:53

Entrevista F

Hello Good morning, te voy a hacer una entrevista El proyecto o qué es en español en español, ¿Qué es lo que te gusta de la clase?

A mí me gusta que cuando jugamos y aprendemos más cosas y además aprendimos como escribir tantas cosas con el inglés.

¿Qué es lo que no te gusta de la clase?

No me gusta que los niños estén gritando, ni siquiera estén poniendo atención, eso me molesta mucho.

¿Prefieres trabajar de manera individual o en equipo?

Yo creo que, en equipo, porque en equipo haríamos más.

¿Crees que puedas utilizar lo que aprendiste en algún futuro?

Yo creo que sí porque, estudiándolo sí, pero sino no estudiamos no.

¿Te pareció interesante el proyecto?

De hecho, sí, porque también puede estar con mis amigas y también pude recuperar información de las calles fotos y todo eso.

¿Cambiarías algo de la clase?

Nada, a mí me gusta mucho como trabaja usted porque nos enseña mucho.

Bueno, gracias por tu participación.

09/02/2025 19:54

Entrevista G

Hola buenos días, ¿Te puedo hacer una entrevista? bueno ¿Qué te gusta de la clase de inglés?

Aprender palabras en inglés y escribirlas en inglés.

¿Por qué te gusta?

porque así podemos aprender inglés

¿Qué es lo que no te gusta de la clase de inglés?

Leer

¿Prefieres trabajar en equipo o individual?

En equipo porque podemos trabajar juntos, si no le entendemos a algo, ya le pedimos a nuestro equipo que nos ayude.

¿Crees que puedas utilizar lo aprendido en un futuro?

Sí, aprendiendo

En un futuro cuando seas más grande

Voy a utilizar las palabras

¿Te pareció interesante el proyecto?

Sí, porque habla sobre la contaminación en los ríos, y los debemos de cuidar no debemos de tirar basura en los ríos porque así si tiramos basura nos podemos enfermar.

¿Qué cambiarías de la clase?

Cambiaría... mmm nada

Bueno, está bien, gracias

09/02/2025 19:56

Entrevista H

Buenos días tardes, ¿Cómo estás, tranquilo, nervioso? ¿Qué es lo que te gusta de la clase de inglés?

Pues casi todo, porque me gusta aprender inglés.

¿Qué es lo que no te gusta de la clase?

Nada, bueno, sí, me gusta.

¿Prefieres trabajar en equipo o individual?

En equipo, porque así hacemos el trabajo más rápido.

¿Te pareció interesante el proyecto?

Sí, por la tala de árboles, porque no vemos talar los árboles.

¿Crees que lo que aprendiste en clase lo puedas utilizar cuando seas más grande?

Sí

¿Por qué? A lo mejor en la escuela o en trabajo ¿Crees que lo utilices?

Sí, mmmm

O tal vez no puedes decir que no

Si, pero, por si algún día lo llego a ocupar.

¿Cambiarías algo de la clase? ¿Qué cambiarías?

Mmm nada

¡Gracias!

09/02/2025 19:57

Entrevista I

Hola buenos días tardes, ¿Cómo estás? una entrevista muy rápido, ¿Qué es lo que te gusta de la clase?

Cuando jugamos los juegos, cuando hicimos el cartel

¿Por qué?

Porque teníamos que buscar imágenes en los libros del agua. Y de los juegos, cuando jugamos con el balón y teníamos que decir, ya no recuerdo que teníamos que decir pero pasamos todos. Cuando me preguntó cosas en inglés.

¿Qué es lo que no te gustó de la clase?

Casi me gustó todo

¿Algo que no te gustará?

No, si me gustó todo.

¿Prefieres trabajar en equipo o individual?

En equipo, porque al hacer los trabajos, te ayudan los demás

¿Te pareció interesante el proyecto?

Si, pero ¿cuál proyecto?

La infografía, el cartel que hicieron

Ah sí, por escribir el título, decorar el cartel y hacer dibujos

¿Cambiarías algo de la clase?

Mmmm no

Y última pregunta ¿Crees que el inglés será importante para ti en un futuro?

Sí, porque qué tal si una persona te pregunta algo en inglés tienes que contestar en inglés.

¡Gracias!

**Anexo F: Planeación didáctica de la intervención primer ciclo**

<b>Escuela: ESCUELA PRIMARIA Grado: 6° Grupo: "A"</b>		
<b>Nombre del Proyecto</b>	En mi comunidad	
<b>Problemática o tema de interés de los alumnos</b>	Problemas en su entorno que afectan su vida diaria.	
<b>Metodología</b>	Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios	
<b>Temporalidad</b>	Del 10 al 26 de septiembre	
<b>Propósito</b>	Mejorar la competencia escrita de los estudiantes y su capacidad para presentar de manera oral una infografía en lengua inglesa.	
<b>Campos Formativos</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Procesos de Desarrollo y Aprendizaje</b>
<b>Lenguajes</b>	Propuesta de soluciones a problemas comunitarios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica y analiza problemas de su comunidad mediante la lectura y discusión de textos informativos y testimoniales.</li> <li>• Organiza información sobre un problema comunitario, considerando causas, consecuencias y posibles soluciones.</li> <li>• Elabora una propuesta escrita clara y estructurada para solucionar un problema de su comunidad, usando conectores lógicos y argumentativos.</li> <li>• Usa reflexivamente adverbios, frases adverbiales y nexos causales y consecutivos para explicar relaciones de causa-efecto en su propuesta.</li> <li>• Colabora en la creación de una infografía sobre el problema y las soluciones propuestas, sugiriendo formas de compartirla con la comunidad escolar.</li> </ul>
<b>Ejes articuladores (que se pueden integrar en el proyecto)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Pensamiento crítico</li> <li>✓ Apropiación de las culturas a través de la lectura y escritura</li> <li>✓ Vida saludable</li> </ul>	
<b>Etapa 1: Planeación del proyecto</b>		

### Sesión 1 (Identificación)

Ejemplos y orientaciones: **\*Proponer planteamientos genuinos:** es decir una situación real, no forzada. **\*Identificación de la problemática:** proponer planteamientos para identificar la problemática general y aspectos específicos a investigar en el aula. **\*Identificación del insumo inicial:** se diseña un planteamiento (un producto, material, objeto, texto, entre otros), que sirva para que el alumno conozca lo que se va a hacer en el proyecto)

**Objetivo: Que los estudiantes identifiquen y analicen una problemática real en su comunidad, reflexionando sobre su importancia.**

#### Secuencia de actividades

Let the adventure begin! (Inicio)	Let's do this! (Desarrollo)	Let's get out of here! (Cierre)	Evaluación
La profesora introduce la sesión preguntando a los alumnos sobre problemas que han notado en su comunidad escolar o barrio. Se realiza una lluvia de ideas en grupo y se seleccionan los problemas más significativos.	En grupos pequeños, los estudiantes reflexionan sobre los retos que implica identificar un problema real y describirlo de manera clara. Se guían con las siguientes preguntas:  ¿Cómo podemos saber si un problema es relevante para la comunidad? ¿Cuáles son sus causas y consecuencias? ¿Cómo podemos comunicarlo de manera efectiva?	Se explica que durante el proyecto se trabajará en identificar, analizar y proponer soluciones a un problema real de su comunidad, con el objetivo de crear una infografía.  TAREA: Los alumnos deben traer una breve descripción escrita de un problema que hayan notado en su entorno (escuela, barrio, familia, etc.)  ...	- Respuesta a las preguntas sobre los retos de identificar un problema.

### Sesión 2 (Recuperación)

Ejemplos y orientaciones: Vinculación de conocimientos previos sobre el contenido a desarrollar. Proponer planteamientos genuinos para generar disonancia por las diferentes ideas que puedan surgir y propiciar el continuar aprendiendo.

Let the adventure begin!	Let's do this!	Let's get out of here!	Evaluación
--------------------------	----------------	------------------------	------------

<p>En equipos los alumnos discuten sobre un problema de su comunidad y eligen el que más les cause interés.</p>	<p>La docente proporciona preguntas en inglés para abordar el problema:          What is the problem? Why is it bad?          Who or what makes this problem?          Does this problem change your life?          How?          Do other people, like your friends or family, have this problem too?          How can we fix the problem? What can you or the community do?          What will happen if the problem doesn't stop? Will it get worse?          En equipos se revisa el uso de las WH Questions y verbos para poder descifrar el significado de las preguntas y así poder responderlas.</p>	<p>Al terminar de contestar las preguntas los equipos comparten sus respuestas con todo el grupo.</p>	<p>- Contestar preguntas sobre la problemática de la comunidad</p>
---	--	---	--

**Sesión 3 (Planificación) 12/09**

Ejemplos y orientaciones: Negociación de los pasos a seguir. Se formula(n) planteamiento(s) que permitan a los alumnos y al maestro negociar las acciones del proyecto, entre ellas: Las producciones necesarias para llegar al final del proceso. Los tiempos para realizar las producciones. El tipo de acciones que se realizarán.

<b>Let the adventure begin!</b>	<b>Let's do this!</b>	<b>Let's get out of here!</b>	<b>Evaluación</b>
<p>La docente guía una lluvia de ideas para poder conocer las expectativas del proyecto.</p>	<p>Para que los alumnos sean conscientes de los pasos más importantes a seguir en el proyecto la docente invita a realizar una "línea del tiempo" que nos permita visualizar el proceso completo del proyecto.</p>	<p>La docente recibe las propuestas y proporciona retroalimentación o guía de acuerdo con las decisiones del equipo.</p>	<p>Entrega del boleto de salida y roles de equipo</p>

	<p>-Exploración del problema: describir el problema ¿dónde puedo obtener información?</p> <p>-Soluciones al problema</p> <p>¿Qué necesitare en mi infografía?</p> <p>Roles dentro del equipo</p>	<p>Los alumnos finalizan la primera fase del proyecto, en este momento responden el boleto de salida el cuadro KWL.</p> <p>TAREA: información sobre el problema, preguntar a un integrante de la familia o si es posible a un vecino.</p>	
<b>Etapa 2: Acción</b>			
<b>Sesión 4 17/09 y 18/09</b>			
<b>(Acercamiento)</b>			
Ejemplos y orientaciones: Exploración del problema o situación acordada. Se diseñan planteamientos que permitan formular una primera aproximación o exploración a las diversas facetas del problema a resolver. Esto es, que permita describir, comparar, identificar aspectos sobresalientes, explicar el problema, entre otros, tomando en cuenta la finalidad del proyecto.			
<b>Let the adventure begin!</b>	<b>Let's do this!</b>	<b>Let's get out of here!</b>	<b>Evaluación</b>
Los alumnos reflexionan sobre las respuestas que obtuvieron de sus familiares, para poder construir soluciones a su problema.	<p>En equipos se realiza una discusión sobre el problema y las opiniones de sus familiares, con las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué respuesta te sorprendió?</p> <p>¿Cuál crees que fue la respuesta más importante de la entrevista?</p> <p>¿Cómo crees que la opinión de tus familiares puede ayudar a resolver el problema?</p>	<p>En equipos los alumnos leen el texto y contestan las preguntas de la lectura, por último, discuten sobre la diferencia entre have to y should, con ayuda de la profesora escriben en su cuaderno el uso de los dos verbos modales.</p> <p>TAREA: plantear dos soluciones al problema, diccionario.</p>	<p>-Respuestas a las preguntas de la lectura.</p> <p>-Escrito elaborado en equipos sobre la diferencia de uso con have to y should.</p>

	<p>Los alumnos hacen un dibujo para mostrar cómo ocurre el problema y sus efectos.</p> <p>Elaborar un mapa mental de las cosas que han aprendido sobre el problema y sus consecuencias.</p> <p>Realizarán la lectura de un texto pequeño en inglés que contiene estructuras con have to y should.</p>		
--	---	--	--

**Sesión 5 19/09**  
**(Comprensión y producción)**

Ejemplos y orientaciones: Se ofrecen planteamientos que permitan comprender o analizar aquellos aspectos necesarios para elaborar las diversas producciones que permitan concretar el proyecto. En forma paralela, se realizan las diversas producciones necesarias, haciendo las experimentaciones y revisiones necesarias.

**OBJETIVO:**

<b>Let the adventure begin!</b>	<b>Let's do this!</b>	<b>Let's get out of here!</b>	<b>Evaluación</b>
<p>Aprendizaje sobre el uso del diccionario como herramienta auxiliar para la búsqueda de vocabulario en inglés-español.</p> <p>La docente lleva una infografía muestra a clase y la expone rápidamente para que los alumnos observen las características del producto.</p>	<p>De la lectura anterior los alumnos identifican individualmente tres palabras desconocidas y con ayuda del diccionario buscan su significado en español.</p> <p>Cada equipo propone una palabra para que el resto de los alumnos trate de encontrarla. La profesora ayuda a resolver dudas, sobre el uso de diccionario y como identificar</p>	<p>Ahora que conocen el uso de have to y should, los alumnos en equipo tratan de escribir sus dos soluciones al problema usando un verbo modal, apoyándose del diccionario y profesora para el vocabulario desconocido.</p> <p>Boleto de salida: registro de vocabulario</p>	<p>-Escritura de las dos soluciones en inglés.</p> <p>- Registro de vocabulario</p>

	<p>correctamente la traducción de la palabra.</p> <p>Aspectos para evaluar de la infografía, los alumnos observan la infografía y hacen una lluvia de ideas para recomendar que es lo que se debería evaluar de la infografía.</p> <p>¿Qué incluye la infografía? ¿Cómo se organiza la información?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Título</li> <li>- Imagen que ilustre el problema</li> <li>- Frases básicas como: The problem is...</li> <li>- Lista de posibles soluciones.</li> </ul> <p>Tres secciones: problema, soluciones, conclusión</p>		
--	---	--	--

**Sesión 6 24/09  
(Reconocimiento)**

Ejemplos y orientaciones: Se elaboran planteamientos para identificar los avances y las dificultades en el proceso. Ajustes (en la medida de lo posible). Deciden cómo atender lo anterior y lo llevan a cabo.

**OBJETIVO: Los alumnos son capaces de reconocer el uso de should y proponer una solución a su problema haciendo uso de este verbo modal.**

Let the adventure begin!	Let's do this!	Let's get out of here!	Evaluación
<p>¿Qué deberíamos hacer con...?</p> <p>-el mal estado de las calles</p> <p>-la tala inmoderada</p> <p>-los perros callejeros</p>	<p>De forma individual los alumnos contestan con ayuda del profesor y su diccionario, la primera hoja de trabajo:</p>	<p>Los alumnos de forma individual y con ayuda de las hojas de trabajo, escriben algo que deberían hacer y no</p>	<p>- Cuadro de lo que deberían y no deberían hacer para la resolución de su</p>

<p>...</p> <p><b>La profesora pregunta sobre las posibles soluciones al problema para comenzar a captar la atención de los alumnos.</b></p>	<p>“what should we do to protect the environment? Should or shouldn't?”</p> <p>Ahora en equipos y de forma colaborativa resuelven los ejercicios de la segunda hoja de trabajo.</p>	<p>hacer para ayudar a resolver su problema.</p> <p>Reflexión sobre ¿qué podemos incluir en nuestra infografía?</p> <p>TAREA: Enviar imágenes, traer colores, papel, materiales</p>	<p>problema haciendo uso de should.</p>
---	---	---	---

**Sesión 7 25/09  
(Concreción)**

Ejemplos y orientaciones: Se generan planteamientos para desarrollar una primera versión del producto que se planteó en los momentos 1 y 3.

**OBJETIVO: Los alumnos elaboran una primera versión de su infografía.**

Let the adventure begin!	Let's do this!	Let's get out of here!	Evaluación
<p><b>¿Cómo haremos nuestra infografía?</b></p> <p><b>¿Cómo haremos la presentación de la infografía?</b></p>	<p>La docente practica con todo el grupo el “guion” para la presentación de la infografía, dudas sobre como presentarse, el tono y velocidad de la presentación.</p>	<p>En equipos y con ayuda de una hoja doble carta los alumnos elaboran el primer diseño de su infografía.</p> <p>Y practica de la presentación en equipos.</p>	<p>-Entrega de la primera versión de la infografía.</p>

**Etapas 3: Intervención**

**Sesión 8 26/09  
(Integración)**

Ejemplos y orientaciones: Exposición y explicación de soluciones o recomendaciones. Se formulan planteamientos que permitan presentar las primeras versiones de las producciones y ajustarlas. Para ello: Intercambian sus producciones (por ejemplo, ensayan, comparten

borradores, entre otros). Explican lo que hicieron. Reciben retroalimentación. Modificación: se hacen planteamientos que permitan revisar y actuar sobre los cambios sugeridos

**OBJETIVO: Los alumnos reciben retroalimentación sobre su infografía.**

¡Comienza la aventura!	¡Manos a la obra!	¡Vámonos que aquí espantan!	Evaluación
<b>El trabajo en equipo comienza a reflejar sus frutos ¿Qué podemos mejorar?</b>	Los alumnos se preparan para la primera exposición de su infografía, donde recibirán retroalimentación por parte de sus compañeros sobre características de la infografía como, título, tamaño de letra, uso de colores e imágenes y organización, también, sobre su tono de voz a la hora de presentar.	Los alumnos evalúan las presentaciones de sus compañeros y realizan comentarios sobre qué es lo que podrían mejorar en su presentación oral y en el aspecto de su infografía. TAREA: Los equipos atienden las modificaciones que consideren necesarias para mejorar su infografía.	-Hoja de coevaluación

**Sesión 9 01/10  
(Difusión)**

Ejemplos y orientaciones: Presentación del producto. Muestran el producto final al aula, escuela o comunidad para dar cuenta de cómo se resolvió o cómo se atendió la problemática del Proyecto.

**OBJETIVO: Los alumnos presentan su infografía final a la comunidad.**

¡Comienza la aventura!	¡Manos a la obra!	¡Vámonos que aquí espantan!	Evaluación
<b>¿Por qué queremos compartir nuestro trabajo?</b>	Los alumnos con ayuda de la docente reflexionan sobre la importancia de compartir las infografías. Los alumnos preparan su lugar de presentación para la exposición final de	Cada equipo presenta la versión final de su infografía a compañeros, padres de familia e invitados. Se realiza el cierre y mensaje de despedida.	-Presentación final de la infografía (rúbrica de expresión oral y escrita)

	<p>su infografía. La docente apoya en últimos detalles.</p> <p>Los alumnos y docente dan un mensaje de bienvenida para comenzar con las presentaciones.</p>		
<p><b>Sesión 10 02/10</b> <b>(Consideraciones)</b></p>			
<p>Ejemplos y orientaciones: Seguimiento y retroalimentación. Se formulan planteamientos para dar seguimiento y recibir opiniones sobre la forma en que el producto impactó los escenarios áulicos, escolares y comunitarios.</p>			
<p><b>OBJETIVO: Los alumnos reflexionan sobre el impacto de su trabajo en su comunidad escolar y social.</b></p>			
<b>¡Comienza la aventura!</b>	<b>¡Manos a la obra!</b>	<b>¡Vámonos que aquí espantan!</b>	<b>Evaluación</b>
<p><b>¿Cómo participamos en el proyecto?</b></p>	<p>La docente entrega las rubricas con la retroalimentación sobre el desempeño en presentación oral y escrita.</p> <p>Los estudiantes en equipo y con ayuda de la profesora reflexionan sobre el proyecto, contestando preguntas respecto a el escenario áulico, escolar y comunitario.</p>	<p>La docente realiza una entrevista semiestructurada a 12 alumnos (dos alumnos por equipo).</p> <p>De forma grupal se elabora un muro de opiniones, donde de forma anónima los alumnos escriban sus reflexiones en notas adhesivas.</p>	<p>-Muro de opiniones</p>
<p><b>Sesión 11 02/10</b> <b>(Avances)</b></p>			
<p>Ejemplos y orientaciones: Toma de decisiones. Se formulan planteamientos que permitan a los alumnos analizar la realimentación recibida y emplearla para mejorar y consolidar los procesos en los proyectos subsecuentes.</p>			
<p><b>OBJETIVO: Los evalúan los factores que influyen en la mejora del proyecto colaborativo.</b></p>			
<b>¡Comienza la aventura!</b>	<b>¡Manos a la obra!</b>	<b>¡Vámonos que aquí espantan!</b>	<b>Evaluación</b>

<p><b>Analicemos nuestro proyecto</b></p>	<p>Después de la retroalimentación y reflexión entre pares, y por parte de los docentes, de forma grupal se hace una lluvia de ideas sobre lo que se hizo bien, los retos y obstáculos que enfrentamos, que recursos y habilidades utilizamos, quienes nos apoyaron.</p>	<p>Los alumnos de forma individual realizan un análisis FODA (Fortalezas, Oportunidades, Debilidades, Amenazas) sobre su participación en el proyecto.</p> <p>Fortalezas: ¿Qué hice bien en este proyecto?</p> <p>Oportunidades: ¿Qué puedo mejorar con la retroalimentación que recibí?</p> <p>Debilidades: ¿Qué dificultades tuve y cómo las superaré en el próximo proyecto?</p> <p>Amenazas: ¿Qué factores externos pueden impedirme mejorar en futuros proyectos?</p> <p>Al final, escribir una nota sobre los aspectos que quieren reforzar para el siguiente proyecto.</p>	<p>-Análisis FODA personal</p>
---	--	---	--------------------------------

**Anexo G: Planeación didáctica de la intervención segundo ciclo**

<b>Escuela:</b> ESCUELA PRIMARIA <b>Grado:</b> 6° <b>Grupo:</b> "A"		
<b>Nombre del Proyecto</b>	Historias Esculpidas: Mitos y Leyendas en Cómics y Arte	
<b>Problemática o tema de interés de los alumnos</b>	Conocimientos especiales que tiene la gente de la comunidad	
<b>Metodología</b>	Aprendizaje Basado en Proyectos Comunitarios	
<b>Temporalidad</b>	Del 28 de octubre al 22 de noviembre	
<b>Propósito</b>	Los alumnos son capaces de representar un mito o leyenda de su interés mediante un comic o escultura.	
<b>Campos Formativos</b>	<b>Contenidos</b>	<b>Procesos de Desarrollo y Aprendizaje</b>
<b>Lenguajes</b>	Lectura y análisis de mitos y leyendas, para su disfrute y valoración.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lee mitos y leyendas de México y del mundo, y reconoce las características y funciones de cada tipo de texto.</li> <li>• Analiza mitos y leyendas de México y del mundo, y discute sobre su significado.</li> <li>• Distingue las diferencias y similitudes entre los mitos y leyendas.</li> <li>• Recupera mitos y leyendas con las personas de su comunidad y de libros, y las compila.</li> <li>• Elabora un compendio de mitos y leyendas para compartir, que incluye título, portada, portadilla, introducción e índice.</li> <li>• Representa un mito o leyenda de su interés mediante una escultura, cómic, performance, entre otros.</li> </ul>
<b>Ejes articuladores (que se pueden integrar en el proyecto)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Apropiación de las culturas a través de la lectura y escritura</li> <li>✓ Artes y experiencias estéticas</li> <li>✓ Interculturalidad crítica</li> </ul>	
<b>Etapa 1: Planeación del proyecto</b>		
<b>Sesión 1 (Identificación)</b>		

Ejemplos y orientaciones: **\*Proponer planteamientos genuinos:** es decir una situación real, no forzada. **\*Identificación de la problemática:** proponer planteamientos para identificar la problemática general y aspectos específicos a investigar en el aula. **\*Identificación del insumo inicial:** se diseña un planteamiento (un producto, material, objeto, texto, entre otros), que sirva para que el alumno conozca lo que se va a hacer en el proyecto)

### Secuencia de actividades

**OBJETIVO:** Presentar el proyecto y familiarizar a los estudiantes con los conceptos básicos de mitos y leyendas, así como asignarles una historia de diferentes culturas para explorar y representar.

<b>Let the adventure begin! (Inicio)</b>	<b>Let's do this! (Desarrollo)</b>	<b>Let's get out of here! (Cierre)</b>	<b>Evaluación</b>
<p>PARTE 1. He de explicar que van a trabajar en historias de diferentes culturas y que crearán un cómic o una escultura. Introducir palabras en inglés como myth, legend, hero, monster, magic,</p>	<p>Formar los equipos de cuatro estudiantes. Lluvia de ideas: what Mexican legends do you know? What do you know about "La Llorona"? What are the characters? Los alumnos deberán poner las imágenes de la historia en orden. Después relacionar las emociones con las imágenes, por ejemplo: "María is happy". Identifican los personajes de la leyenda.</p>	<p><b>Los alumnos elaboran su registro de vocabulario.</b>  <b>TAREA: traer una leyenda/mito de México.</b> El chupacabras, el charro negro, los volcanes, la isla de las muñecas, la Nahuala, el callejón del beso.</p>	<p><b>Boleto de salida registro de vocabulario</b></p>
<p>PARTE 2. ¿Qué pasa en el resto del mundo?</p>	<p>La docente da a cada equipo la leyenda de la India "The man who never lied". Enseñar el vocabulario desconocido a través de un juego de memoria. Por equipos los alumnos juegan memorama.</p>	<p>Cada equipo identifica un momento clave que describa la leyenda. Hacen un pequeño dibujo con la descripción en inglés. Responder la <b>escala de comprensión.</b></p>	<p>Imagen con su descripción en inglés. Boleto de salida: escala de comprensión</p>

	Después se lee en voz alta fragmentos de la leyenda, haciendo pausas para que los estudiantes comprendan el contenido.	TAREA: traer una leyenda o mito de África, Asia, Australia, América del Norte, América del Sur o Europa.	
<b>Sesión 2 (Recuperación)</b>			
Ejemplos y orientaciones: Vinculación de conocimientos previos sobre el contenido a desarrollar. Proponer planteamientos genuinos para generar disonancia por las diferentes ideas que puedan surgir y propiciar el continuar aprendiendo.			
<b>OBJETIVO:</b> Identificar y analizar la estructura básica de una leyenda o mito (personajes, eventos, moraleja) y desarrollar vocabulario clave en inglés relacionado con cada historia asignada.			
<b>Let the adventure begin!</b>	<b>Let's do this!</b>	<b>Let's get out of here!</b>	<b>Evaluación</b>
<b>PARTE 1. Compartir las versiones de las leyendas o mitos en equipos</b>	<b>Identificar los personajes y sus características. Después con ayuda de un poster de “physical appearance” ellos describen a los personajes.</b>	<b>Cada equipo comparte la descripción y representación de sus personajes (en inglés)</b>	<b>Dibujo y descripción de los personajes</b>
PARTE 2. Discusión sobre las leyendas que trajeron y selección de una por grupo Leer en grupo los inicios de la leyenda seleccionada, repasando los personajes principales y su rol en la historia.	Explicar y mostrar la estructura de una leyenda (personajes, eventos, moraleja). Cada equipo discute en su grupo los personajes, los eventos principales y el mensaje de su historia. Después con ayuda de la profesora ellos hacen una actividad de retrospectiva “exploring values” para concluir con la discusión sobre la enseñanza que se describe en su historia y eligen como	Cada equipo comparte una breve descripción de los valores (moraleja) de su historia.	Mini presentación, descripción de la enseñanza o valor observado en la leyenda o mito (enseñanza)

	representarla visualmente en un pequeño dibujo. (Moral of the story)		
<b>Sesión 3 (Planificación)</b>			
Ejemplos y orientaciones: Negociación de los pasos a seguir. Se formula(n) planteamiento(s) que permitan a los alumnos y al maestro negociar las acciones del proyecto, entre ellas: Las producciones necesarias para llegar al final del proceso. Los tiempos para realizar las producciones. El tipo de acciones que se realizarán.			
<b>OBJETIVO:</b> Planificar la representación visual del mito o leyenda (ya sea en forma de cómic o escultura) y dividir las tareas entre los miembros del equipo, estableciendo roles y responsabilidades.			
<b>Let the adventure begin!</b>	<b>Let's do this!</b>	<b>Let's get out of here!</b>	<b>Evaluación</b>
Repasar las etapas del proyecto: lectura, boceto, creación y presentación.	Cada equipo decide quién hará el dibujo, quién escribirá diálogos o palabras en inglés, y quién se encargará de moldear la escultura. Orientarlos para que hagan un esquema de lo que va a incluir su trabajo, destacando tres momentos clave de su leyenda.	Crear una lista de materiales (colores, plastilina, hojas) para trabajar en las próximas sesiones. Cada equipo comparte su plan inicial.	Registro del plan de cada equipo
<b>Etapa 2: Acción</b>			
<b>Sesión 4 (Acercamiento)</b>			
Ejemplos y orientaciones: Exploración del problema o situación acordada. Se diseñan planteamientos que permitan formular una primera aproximación o exploración a las diversas facetas del problema a resolver. Esto es, que permita describir, comparar, identificar aspectos sobresalientes, explicar el problema, entre otros, tomando en cuenta la finalidad del proyecto.			
<b>OBJETIVO:</b> Profundizar en el contenido de la leyenda asignada, creando un mapa visual que incluya palabras clave en inglés y organizando las ideas principales para la representación visual.			
<b>Let the adventure begin!</b>	<b>Let's do this!</b>	<b>Let's get out of here!</b>	<b>Evaluación</b>

Leer de nuevo los elementos principales de la leyenda y personajes.	Los equipos crean un mapa visual con palabras clave y dibujos representativos en inglés y así conectar vocabulario con la historia. Ayudar a los equipos a desarrollar diálogos o frases simples en inglés que representen las acciones (ej. The hero fights, They find the treasure).	Presentan sus mapas visuales y reciben sugerencias de los demás.	Mapas visuales
---	---	--	----------------

**Sesión 5  
(Comprensión y producción)**

Ejemplos y orientaciones: Se ofrecen planteamientos que permitan comprender o analizar aquellos aspectos necesarios para elaborar las diversas producciones que permitan concretar el proyecto. En forma paralela, se realizan las diversas producciones necesarias, haciendo las experimentaciones y revisiones necesarias.

**OBJETIVO:** Iniciar la creación de la representación visual (cómic o escultura) utilizando vocabulario en inglés, promoviendo la creatividad y la comprensión de los elementos centrales de la historia.

<b>Let the adventure begin!</b>	<b>Let's do this!</b>	<b>Let's get out of here!</b>	<b>Evaluación</b>
Explicar los pasos para crear el cómic (dibujos, diálogos) o la escultura (materiales y forma).	Los equipos empiezan su representación visual. Si es cómic, pueden empezar por dibujar y escribir palabras en inglés (como fight, magic). Si es escultura, modelan una escena o personaje importante. Revisar el uso correcto de palabras en inglés en su trabajo.	Cada equipo comparte su progreso y los otros pueden hacer preguntas o comentarios.	Avance del proyecto

**Sesión 6  
(Reconocimiento)**

Ejemplos y orientaciones: Se elaboran planteamientos para identificar los avances y las dificultades en el proceso. Ajustes (en la medida de lo posible). Deciden cómo atender lo anterior y lo llevan a cabo.

<b>OBJETIVO:</b> Introducir el uso de adjetivos para describir personalidad y apariencia física			
<b>Let the adventure begin!</b>	<b>Let's do this!</b>	<b>Let's get out of here!</b>	<b>Evaluación</b>
¿Cómo es el personaje de tu leyenda?	Los alumnos después de identificar características físicas en distintos personajes (resolviendo la hoja de trabajo) ahora buscan las que describan al personaje(s) de su leyenda.	Los alumnos elaboran un mapa con oraciones alrededor que describen a su personaje.	Mapa describiendo al personaje principal
<b>Sesión 7(5 dic) (Concreción)</b>			
Ejemplos y orientaciones: Se generan planteamientos para desarrollar una primera versión del producto que se planteó en los momentos 1 y 3.			
<b>OBJETIVO:</b> Completar una versión preliminar del cómic o escultura, aplicando vocabulario y estructuras en inglés, y preparar el trabajo para recibir retroalimentación.			
<b>Let the adventure begin!</b>	<b>Let's do this!</b>	<b>Let's get out of here!</b>	<b>Evaluación</b>
Revisión breve del proyecto y sus elementos.	Equipos trabajan en su representación final, aplicando sugerencias y afinando detalles. Verificar que usen palabras o frases clave en inglés correctamente.	Muestran la versión preliminar y reciben comentarios.	Retroalimentación
<b>Etapa 3: Intervención</b>			
<b>Sesión 8 (10 dic) (Integración)</b>			
Ejemplos y orientaciones: Exposición y explicación de soluciones o recomendaciones. Se formulan planteamientos que permitan presentar las primeras versiones de las producciones y ajustarlas. Para ello: Intercambian sus producciones (por ejemplo, ensayan, comparten borradores, entre otros). Explican lo que hicieron. Reciben retroalimentación. Modificación: se hacen planteamientos que permitan revisar y actuar sobre los cambios sugeridos			

<b>OBJETIVO:</b> Presentar la versión preliminar de cada proyecto, recibir retroalimentación constructiva de los compañeros y hacer ajustes necesarios para mejorar la calidad de la representación.			
<b>Let the adventure begin!</b>	<b>Let's do this!</b>	<b>Let's get out of here!</b>	<b>Evaluación</b>
Hablar sobre la importancia de recibir sugerencias constructivas.	Cada equipo presenta su trabajo y recibe retroalimentación. Identifican los cambios a realizar.	Organizan las mejoras que aplicarán para el producto final.	Plan de mejora
<b>Sesión 9 (11 dic) (Difusión)</b>			
Ejemplos y orientaciones: Presentación del producto. Muestran el producto final al aula, escuela o comunidad para dar cuenta de cómo se resolvió o cómo se atendió la problemática del Proyecto.			
<b>OBJETIVO:</b> Realizar la presentación final del cómic o escultura, utilizando inglés básico para describir la historia y fomentar la confianza al hablar sobre su trabajo.			
<b>Let the adventure begin!</b>	<b>Let's do this!</b>	<b>Let's get out of here!</b>	<b>Evaluación</b>
Recordar los puntos clave y la importancia de claridad en la presentación.	Cada equipo presenta su cómic o escultura, usando inglés básico para describir la historia. Los otros equipos hacen preguntas y comentan.	Comentan en grupo sobre el aprendizaje y la experiencia.	Rubrica de evaluación expresión oral
<b>Sesión 10 (12 dic) (Consideraciones)</b>			
Ejemplos y orientaciones: Seguimiento y retroalimentación. Se formulan planteamientos para dar seguimiento y recibir opiniones sobre la forma en que el producto impactó los escenarios áulicos, escolares y comunitarios.			
<b>OBJETIVO:</b> Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y el impacto del proyecto.			
<b>Let the adventure begin!</b>	<b>Let's do this!</b>	<b>Let's get out of here!</b>	<b>Evaluación</b>
Guiar una conversación sobre lo que aprendieron sobre otras culturas y su propia comunidad a través de los mitos y leyendas.	Cada estudiante escribe una oración sobre su experiencia	Los estudiantes leen sus oraciones y comparten una conclusión sobre el proyecto.	Observación y registro

**Sesión 11 (12 dic)**  
**(Avances)**

Ejemplos y orientaciones: Toma de decisiones. Se formulan planteamientos que permitan a los alumnos analizar la realimentación recibida y emplearla para mejorar y consolidar los procesos en los proyectos subsecuentes.

**OBJETIVO:** Reflexionar sobre la retroalimentación recibida durante el proyecto, identificar áreas de mejora y consolidar estrategias que puedan aplicarse en futuros proyectos, fortaleciendo la toma de decisiones colaborativa.

<b>Let the adventure begin!</b>	<b>Let's do this!</b>	<b>Let's get out of here!</b>	<b>Evaluación</b>
<p>Recordar los comentarios y sugerencias recibidos en la presentación final. Pedir a cada equipo que revise sus notas de retroalimentación y las sugerencias que recibieron para mejorar su trabajo. ¿Qué cambios realizaron después de la retroalimentación? y ¿Cómo mejoró su proyecto?</p>	<p>Cada equipo analiza si hubo alguna dificultad en el proceso o si alguna de las sugerencias fue difícil de implementar. Reflexionan sobre lo que funcionó bien y lo que podrían mejorar en futuros proyectos, creando una lista con dos columnas: Aspectos Positivos y Áreas de Mejora. Guiar a cada equipo para que proponga al menos dos estrategias que podrían aplicar en el futuro basadas en esta experiencia (por ejemplo, planificar mejor, distribuir tareas más equitativamente, comunicarse más, etc.).</p>	<p>Cada equipo presenta sus estrategias y aspectos de mejora al resto de la clase.</p>	<p>Observación y registro</p>



Universidad Autónoma del Estado de México

### ACTA DE AUTORIZACIÓN PARA IMPRESIÓN DE TESIS

En la Facultad de Lenguas de la **UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO**, siendo las 12:00 horas del día 10 de **NOVIEMBRE** del 2025, se reunieron en la Coordinación de Estudios Avanzados los integrantes de la comisión responsable de aprobar la impresión de la tesis intitulada: **"PROYECTOS COLABORATIVOS MEDIANTE PEDAGOGÍAS DE LA COMUNIDAD PARA LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN UNA PRIMARIA SEMIRURAL"**. Que para obtener el grado de **Maestra en Lingüística Aplicada** presenta la **C. RUBI ESMERALDA RAMÍREZ MENDOZA** con No. de Cuenta 2330937. Una vez revisada y analizada con todo cuidado, se dio por aprobada y se autoriza la impresión de la misma. Firman para dar fe.....

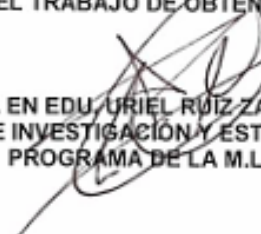
**Atentamente**  
**Patria, Ciencia y Trabajo**

*"2025, 195 años de la Apertura del Instituto Literario en la Ciudad de Toluca"*

  
**DR. HUGO ABELARDO ANDRADE  
MAYER  
REVISOR**

  
**DR. EDGAR EMMANUEL GARCÍA PONCE  
REVISORA**

  
**DRA. PAULINE MARION DOROTHY MOORE  
DIRECTOR DEL TRABAJO DE OBTENCIÓN DE GRADO**

  
**DR. EN EDU. URIEL RUIZ ZAMORA  
COORDINADOR DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS AVANZADOS Y  
PROGRAMA DE LA M.L.A.**



C.c.p.- *Minutario*  
*/mery*



